

# Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

---

Jahrgang IV.

Januar 1903.

Heft 2

---

## Der Leseunterricht in der Volksschule.

Vortrag, gehalten vor dem 32. Lehrertage zu Detroit.

Von Hermann Woldmann, Ass't. Superintendent, Cleveland, O.

(Schluss.)

Bleibt uns nur die weitere Annahme, dass der vorlesende Schüler nur liest, damit der Lehrer oder auch wohl die Klasse sein Vorlesen kritisieren. Diese Kritik ist eine gerechtfertigte, sie schädigt aber das Interesse des Lesenden und der Zuhörer, denn letztere haben nicht mehr ein besonderes Interesse daran, zu erfahren, was der Inhalt des vorzulesenden Stückes ist, sie haben es ja vor sich, und brauchen nicht besonders darauf acht zu geben, und ersterer ist sich dieser Tatsache auch bewusst und braucht nicht laut, deutlich und mit richtiger Betonung zu lesen, um verstanden zu werden. Das Lautlesen sinkt zu einer Examination des Lesenden herab.

Kommt nun zu diesen ungünstigen Umständen noch die fehlerhafte Methode mancher Lehrer hinzu, die einen Schüler zum Lautlesen auffordern, ehe das Lesestück von ihm verstanden ist, und ehe er alle mechanischen Schwierigkeiten überwunden hat, so ergibt sich eine Lesestunde, die so langweilig wird, dass die meisten Schüler nur mit Grauen an sie denken.

Stellen Sie sich einmal eine Klasse vor, in der es etwa folgendermassen hergeht: „Kinder, nehmt eure Lesebücher vor, Seite 68, Nummer 19.“ Die Bücher werden an der betreffenden Stelle aufgeschlagen. „Jetzt lies du einmal, Karl.“ Karl fängt an zu lesen: „Seite 68, Nummer 19. Die giftigen Beeren. Zwei Kinder, Bruder August und Schwe-

ster Emilie, waren in den Wald gegangen, um die schönen roten Erdbeeren zu pflücken, welche daselbst wuchsen.“

Hier unterbricht der Lehrer den Vorlesenden: „Aber Karl, siehst du denn nicht den Punkt hinter Beeren? Bei einem Punkte musst du innehalten, wie oft habe ich euch das schon gesagt? Beim Komma musst du die Stimme erheben, wozu sind denn diese Lesezeichen da? Dann musst du auch die Worte richtig betonen und nicht in einem Tone fortlesen. Höre einmal zu, wie schön Anna den Satz lesen kann.“ — Anna, eine der besten Schülerinnen der Klasse, fühlt sich geschmeichelt, steht in musterhafter Haltung und hebt also an:

„Seite 68, Nummer 19. Die giftigen Beeren. Z w e i Kinder, Bruder August und S c h w e s t e r Emilie, waren in den W a l d gegangen, um die schönen roten E r d b e e r e n zu pflücken, welche daselbst wuchsen.“

„Sehr schön,“ sagt der Lehrer, „nur solltest du das z w e i und S c h w e s t e r nicht so sehr betonen, jetzt lies den Satz noch einmal, Karl!“ Karl liest womöglich noch schlechter als das erste mal und muss sich endlich setzen, weil die Zeit fortschreitet, aber nicht das Verständnis der Leselektion. Andere Schüler versuchen ihr Glück mit mehr oder weniger Erfolg an demselben Satze, und am Schlusse der Lektion ist die Klasse so ziemlich auf demselben Standpunkte, auf dem sie zu Anfang war.

Glauben Sie nur ja nicht, meine Damen und Herren, dass ich hier zu schwarz male. Dergleichen Lektionen sind schon gegeben worden. Wenn Sie vom Schüler, der nach der Schulzeit Zeitungen auf der Strasse verkauft und mit melodischer Stimme schreit: „Paper, special extra edition, all about the horrible accident!“ Ich sage, wenn Sie von diesem Schüler verlangen, er solle mit seiner melodischen Stimme die interessante Geschichte von den giftigen Beeren einer andächtigen Zuhörerschaft vorlesen, so befinden Sie sich in einem psychologischen Irrtum und verwenden Fleiss und Mühe vergebens.

Ist es denn aber so absolut notwendig, dass jeder Schüler Ihrer Klasse die schwere Kunst des guten Vorlesens erlerne? Entspricht dies den Bedingungen des Lebens? Wenn wir einmal die Sache analysieren, so werden wir finden, dass etwa 98 Prozent alles Lesens ausserhalb des Schulzimmers den Zweck hat, sich mit dem Inhalt des Gelesenen bekannt zu machen. Kaum 2 Prozent dürfte im wirklichen Leben auf das Vorlesen fallen. Und Sie verwenden fast 75 Prozent Ihrer kostbaren Zeit im Schulzimmer darauf, eine Sache zu lehren, die nur verhältnismässig wenig im Leben gebraucht wird. Wäre es da nicht angebracht, den Schüler dahin zu bringen, dass er sich vor allen Dingen an den Inhalt des Lestückes hält, dass er sich bemüht, das verstehen zu lernen, was andere Leute gedacht und geschrieben haben, und dass er, wenn er Talent dazu

hat, es in seiner Weise anderen mitteilen lernt. Die Mitteilung ist doch erst im zweiten Grade wichtig. Hauptsache ist und bleibt für ihn, dass er die Schätze des Wissens und der Poesie, die in den Büchern niedergelegt sind, sich aneignet.

Hierzu kommt noch, dass vermöge des Mitteilungsdranges ein natürliches Motiv geschaffen wird, andere an unseren Freuden und Genüssen teilnehmen zu lassen. Wie oft ist es mir schon passiert, dass ich einem Schüler, der mit unnatürlich singender Stimme einen Satz las, aufforderte, mir den Satz zu geben, ohne ins Buch zu sehen, und dass er dann denselben mit naturgemässer Betonung sprach, dass er aber im Augenblick, in welchem er wieder das Buch vor Augen hatte, in den alten Gesang zurückfiel. Dies erinnert mich an den sogenannten Kanzelton mancher Prediger. Dieser Ton ist, gelinde gesagt, abscheulich; wird aber angeschlagen, sobald der Prediger die Kanzel betritt, während er im gewöhnlichen Leben ganz wie ein anderer vernünftiger Mensch spricht. Wollen wir darum von unseren Schülern doch nicht etwas unnatürliches in der Betonung verlangen, sondern sie vielmehr dahin zu leiten suchen, uns den Inhalt eines Lesestückes in ihrer natürlichen Weise und mit ihrer natürlichen Betonung vorzulesen. Des Altmeisters Goethe Worte bleiben ewig wahr:

Es trägt Verstand und guter Sinn  
Mit wenig Kunst sich selber vor.

Wenden wir daher weniger Zeit auf den Vortrag und mehr auf das Verständnis des Vorzutragenden, und wir werden Resultate erzielen, die für den Schüler erspriesslicher sind, als die bisher erzielten.

In dem bisher Gesagten glaube ich nachgewiesen zu haben, dass viele Lehrer dem Lautlesen in der Klasse zu viel Zeit einräumen. Die Erklärung für ein solches Verfahren ist nicht sehr schwierig. Die meisten Lehrer lehren eben, wie sie selbst unterrichtet worden sind, und dann kommt noch das Motiv hinzu, dem Vorgesetzten zu zeigen, wie gut die Kinder lesen können. Mir liegt vielmehr daran, dass die Schüler angeleitet werden, den Inhalt des Lesestückes zu verstehen, als dass sie imstande seien, anderen dies Verständnis mitzuteilen.

Fragen wir uns jetzt noch einmal, warum wir eigentlich lesen lernen, so lautet die Antwort doch wohl: Erstens, um über die Tagesereignisse unterrichtet zu werden, mit anderen Worten, um die Zeitung lesen zu können; zweitens, um die Schätze des Wissens und der Erfahrung der Jahrhunderte zu geniessen, und drittens, um uns die Kenntnis der Literatur zum Zwecke geistiger Bildung anzueignen. Bei allen drei Punkten bleibt das Verständnis des Gelesenen die Hauptsache. Die Mitteilung des Erworbenen ist verhältnismässig Nebensache. Es ist mir keineswegs unbekannt, dass wir unter den gegebenen Verhältnissen in der Schule immer damit rechnen müssen, dass jeder Schüler das Lesebuch in den Hän-

den hat, dass er nachlesen muss, während der andere vorliest; doch will es mir scheinen, dass wir den Schüler auffordern, still für sich den Inhalt des Lesestückes zu ergründen, ihn anleiten, selbst die Gedanken zu finden, die im Lesestücke niedergelegt sind, die Schwierigkeiten ihm überwinden helfen, Missverständnisse berichtigen, und nachdem der Inhalt des zu Lesenden der Klasse zum Verständnis gekommen ist, daran gehen, die mechanischen Schwierigkeiten zu überwinden.

Zu diesem Zwecke scheint es mir angebracht, dass der Lehrer das Stück entweder teilweise, oder ganz der Klasse vorlese, dass er dann die Schüler es im Chor nachlesen lasse, anfangs mitlesend, später aber die Schüler allein lesen lasse. Der Grund hierfür ist derselbe, den wir beim Einüben einer Melodie befolgen. Der Lehrer singt vor, die Schüler singen nach, die Schwächeren lehnen sich an die Begabteren an, gewinnen Selbstvertrauen, üben die Stimme und werden mitgetragen. Ist einmal die Klasse imstande, das Lesestück im Chor fließend und ohne Stocken zu lesen, so würde ich die besten Schüler auffordern, jetzt allein laut dasselbe Stück oder denselben Paragraphen zu lesen und erst dann mich an die schwächeren Schüler wenden, wenn ich Grund habe, anzunehmen, dass sie das nötige Selbstvertrauen erlangt haben. Ich habe es manchmal gesehen, wie Schüler zum Vorlesen aufgefordert wurden unter Bedingungen, die es für den Lehrer schwierig gemacht hätten, richtig und gut zu betonen und zu lesen. Ich frage Sie hier einmal, wie viele unter Ihnen bereit wären, eine Abhandlung oder ein Gedicht aus dem Stegreif vorzulesen. Würden Sie nicht Zeit verlangen, das Stück erst mehrmals gründlich durchzulesen und sich mit dem Inhalte vertraut zu machen, ehe Sie in dieser Versammlung aufträten, um dasselbe vorzulesen? Nun verlangen Sie aber vom Schüler, dass er ohne genügende Vorbereitung auftrete. Das Resultat ist oft für den Schüler beschämend, für die Klasse unendlich langweilig, und langweilig zu werden, ist eine Todsünde im Klassenzimmer.

Vorhin habe ich angedeutet, dass ich es für angebracht halte, dass der Schüler den Inhalt des Lesestückes womöglich durch Selbststudium finde, weshalb ich dagegen bin, ihm den Inhalt vorzulesen oder zu erzählen. Die Spannung der Geschichte, die Freude am Selbstentdecken wird ihm dadurch entzogen, wenn Sie ihm mühelos den Inhalt des Lesestückes mitteilen. Sie selber würden an einem Romane oder einer schönen Geschichte viel verlieren, wenn Sie sofort beim Anfange wüssten, wie die Geschichte enden würde. Sie werden mir aber entgegen, dass manche Schüler Ihrer Klasse nicht imstande seien, den Inhalt des Stückes zu ergründen, weil unbekannte Worte und Redewendungen im Stücke vorkommen. Die Antwort auf diese Einwendung ist nicht schwierig. Erstens liegt es in der Natur des kindlichen Gemüts von einer unklaren Vorstellung, sich nach und nach zu klaren Begriffen durchzuarbeiten, dann stehe



es dem Schüler frei, den Lehrer zu fragen, wenn er Auskunft wünscht.

Ich komme hier zu einem Punkte, der mich schon oft beschäftigt hat, nämlich dazu, dass der Lehrer den Schüler ermutige, selber Fragen an den Lehrer zu stellen.

Die ideale Schulklassse dürfte wohl die sein, in welcher der Schüler, vom wahren Wissensdrange getrieben, die meisten Fragen stellt, und in welcher der Lehrer diese Fragen beantwortet. Ist der Geist des Schülers geweckt, wünscht er Belehrung, so haftet die Belehrung unendlich besser, als wenn sie ungebeten gegeben wird. Natürlich weiss ich es so gut wie Sie, dass eine indiskriminierte Antwort von Fragen vom Übel ist, die Selbsttätigkeit des Schülers würde dadurch gehemmt werden. Aber von indiskriminierter Beantwortung aller möglichen Fragen seitens des Schülers ist hier auch nicht die Rede. Weiss der Lehrer, dass der Schüler die Antwort auf seine Frage selber finden kann, so genügt oft eine Gegenfrage, um die richtige Antwort zu entlocken. Was ich betonen möchte, ist dies, dass der Schüler erkennen lerne, der Lehrer sei gern bereit, ihm bei seiner Selbsttätigkeit behilflich zu sein, dass er Vertrauen in den Lehrer habe und zu ihm mit seinen Sorgen und Mühen komme. Manche Frage, die dem Lehrer auf den ersten Blick albern und zwecklos erscheint, beruht einfach auf falscher Auffassung des Schülers und gibt dem denkenden Lehrer oft mehr Einsicht in die Geistestätigkeit des Kindes, als er durch Dutzende von Fragen, die er selber an das Kind stellt, herausgebracht hätte. Und ist es nicht wichtig für jeden Lehrer, die Geistestätigkeit seiner Schüler zu ergründen, zu erfahren, wo er an das Bekannte anknüpfen kann? Die Apperzeption hat doch nur den rechten Zweck, wenn der Lehrer einmal weiss, was dem Kinde wirklich bekannt ist. Darum, meine Damen und Herren, entmutigen Sie Ihre Schüler nicht dadurch, dass Sie ihnen eine scheinbar alberne Frage mit den Worten zurückweisen: „Das war einmal eine dumme Frage.“ Mir sind einige heitere Beispiele von falscher Auffassungsweise bekannt, die darauf zurückzuführen wären, dass die Schüler einer höheren Klasse ein Wort eines Gedichtes nicht verstanden und sich genierten, zu fragen, um ihre Dummheit, wie sie es nannten, oder ihre Unwissenheit, wie es in Wirklichkeit war, nicht offenkundig zu machen. Das bekannte Lied vom Kaiser Barbarossa wurde gelesen. Darin kommt der Vers vor: „Der Stuhl ist elfenbeinern, darauf der Kaiser sitzt.“ Bei einer schriftlichen Wiedergabe dieses Verses hatten mehrere geschrieben: „Der Stuhl hat elf Beine.“ So absurd auch für den ersten Augenblick diese Auffassung klingen mag, so beweist sie doch nur, dass der Schüler das Wort Elfenbein nicht kannte, es sich auch nicht aus seinem Bewusstsein entwickeln konnte. Da er nicht fragte, so griff er zur eigenen Etymologie und machte daraus elf Beine.

Wenn es dem Lehrer gelingt, seine Schüler davon zu überzeugen, dass er den Unterschied zwischen Unwissenheit und Albernheit wohl zu ma-

chen weiss, wenn er der Unwissenheit mit seinem Wissen gern abhelfen will, wird die Lernbegierde der Schüler bedeutend erhöht werden, und wird Klasse wie Lehrer den Vorteil davon haben.

Doch um auf den Leseunterricht speziell zurückzukommen. In Deutschland und anderen Ländern konzentriert sich um das Lesebuch der meiste Unterricht in der Volksschule. Die Lesestücke sind meist so gewählt, dass sie in die Grundzüge des allgemeinen Wissens einführen. Gemeinnützige Kenntnisse, vaterländische Geschichte, sogar etwas Botanik und dergleichen bilden neben den Produkten der schönen Literatur den Inhalt des Lesebuches. Der Anschauungsunterricht kann an diese Stücke anknüpfen, das erlangte Wissen bildet eine positive Grundlage für das Leben. Das Lesebuch der Kinder bildet oft im Hause neben Bibel und Gesangbuch und allenfalls dem Kalender die ganze Bibliothek der Familie. Unsere Lesebücher, ich spreche besonders von denen, die in englischer Sprache abgefasst sind, bilden aber noch keineswegs den Kernpunkt des Unterrichts, da müssen für Geschichte, Botanik, Physiologie und Gesundheitslehre hier fünf, dort drei oder anderweitig sieben Minuten per Tag angesetzt werden, und die arme Lehrerin muss nur immer die Uhr im Auge haben, damit sie auch ja den programmässig bestimmten Unterricht zur festgesetzten Minute gebe. Wie anders könnte die Zeit ausgenützt werden, wenn wahre Konzentration dieser Unterrichtsgegenstände eingeführt würde.

Lassen Sie mich zum Schlusse jetzt noch einmal resumieren, was ich als den Hauptzweck des Leseunterrichts ansehe. Erstens die Fertigkeit, Worte, Silben und Buchstaben zu erkennen. Zweitens den Sinn des Gelesenen zu verstehen. Hierbei bemerke ich, dass der erste Punkt dem zweiten koordiniert sein sollte, und drittens die Kunst, anderen das verstandene Lesestück verständlich vorzulesen. Die Fähigkeit, das Gelesene zu verstehen, ist unbedingt die Hauptsache und sollte den Hauptanteil beim Leseunterricht erhalten.

Die Wahl des Lesestoffes steht dem Lehrer selten frei, das vom Schullehrer eingeführte Lesebuch ist meist massgebend, doch kommt man nach und nach dahinter, dass die Literatur noch andere Schätze birgt, als die im Lesebuche niedergelegten, und sogenannte Ergänzungslektüre wird in den besseren Schulen unseres Landes eingeführt. Hier bietet sich für den verständigen Lehrer ein dankbares Feld, den Geschmack der Schüler zu bilden. Geben wir dem Kindergemüt gesunde Nahrung, bilden wir seinen Geschmack an den besten Erzeugnissen der Jugendliteratur, und wir werden dem verderblichen Einflusse der "Dime-Novels" und der Frank Leslie'schen Giftfabrik entgegenarbeiten. Hier aber muss ich noch eine Warnung laut werden lassen: Geben Sie dem Schüler nicht das, was Sie in Ihrem Alter besonders interessiert, sondern das, was dem jugendlichen Alter angemessen ist. Die Jugend verlangt bei den Geschichten

Handlung, nicht langweiliges Moralisieren, sie verlangt Darstellung von Tatsachen, nicht Entwicklung von Charakteren, mit anderen Worten, das, was dem gereiften Verstande als das Beste erscheint, ist oft ungeniessbar für die Jugend.

Wenn wir das Pensum der Klasse für die Woche gelöst haben, so mögen einige begabte Schüler sich gründlich vorbereiten, eine der Klasse unbekannte, aber ihrem Begriffsvermögen angepasste interessante Geschichte vorzulesen. Dies gibt einigen Schülern eine ausgezeichnete Übung, sich im Vorlesen zu üben, gewährt der Klasse Unterhaltung und Belehrung, entspricht den natürlichen Verhältnissen und regt die langsameren Schüler an, sich die Fähigkeit zu erwerben, die sie zu solcher Auszeichnung berechtigt.

V.

### Zum Jahreswechsel.

Dem Tag die Sonne Sieg verleiht,  
Es geht die Nacht zu Ende.  
Vorüber ist die bange Zeit  
Der Wintersonnenwende.

Im Sternenlicht das gold'ne Haar  
Mit Eisgeschmeid behangen,  
Kommt leisen Schritts das neue Jahr  
Nun durch die Welt gegangen.

Gar wunderholde Träume spinnt  
Es rings auf allen Wegen;  
Und in der Menschenbrust beginnt  
Es heimlich sich zu regen.

Aufwacht der Glaube an das Licht, —  
Tot sind die alten Sorgen, —  
Und sieghaft in die Herzen bricht  
Der Hoffnung Ostermorgen!

Und halten auch noch Wahn und Weh  
Die finst're Welt in Banden,  
Zerinnen muss des Winters Schnee,  
Und Lenz wird allen Landen!

Klingt nur, ihr Glocken, hoch vom Turm  
Und kündet's allen Zagen:  
Bald wird der Freiheit Frühlingssturm  
Der Knechtschaft Bann zerschlagen!

Schon keimet der Erkenntnis Saat,  
Und reifen muss das Wahre!  
Zu neuem Kampf und neuer Tat,  
Glück auf im neuen Jahre!

Vorüber ist die bange Zeit  
Der Wintersonnenwende.

Es siegt das Licht, es stirbt das Leid,  
Es geht die Nacht zu Ende!

—Konrad Nies.

## Neuere Literaturgeschichten.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von O. E. Lessing, Ph. D., Smith College, Northampton, Mass.

(Fortsetzung.)

Bartels war einer von den wenigen Kritikern, die sich von Anfang an durch die Erfolge Hauptmanns und Sudermanns nicht blenden liessen. Statt den einen gegen den andern auszuspielen, wie es die „Hauptmann-gemeinde“ gegen die Sudermanngemeinde“ und umgekehrt tat; statt nach dem Vorbild der Berliner Kritik Hauptmann zum dramatischen Genie, Sudermann zum grössten Epiker des modernen Deutschland zu erheben, erkannte Bartels die Vorzüge und Schwächen beider. *Frau Sorge* wusste er vollauf zu würdigen, die Dumas'sche Frivolität und Sensationslust im *Katzensteg*, die sogar Anton Schönbach verborgen blieb, durchschaute er sofort. Und dass Sudermann seit der *Heimat* zum Poseur und blossen Theatraliker herabgesunken war, dass er sein angeborenes Talent der Sucht nach äusserem Erfolg geopfert, das hatte Bartels schon längst festgestellt, als ernsthaft zu nehmende Literaturgelehrte wie Kuno Francke die *Heimat* noch als echte und bedeutende Dichtung priesen. Die seitherige Laufbahn Sudermanns als Epiker, Dramatiker, öffentlicher Redner (Goethe-Bund!) hat Bartels Recht gegeben.

Auch sein nüchternes Urteil über Hauptmann, das er schon 1897 in seinem Buch niederlegte, hat er später nicht zurücknehmen müssen. Auch hier hat er gegen den beissenden Spott R. M. Meyers das Feld behauptet. Für ihn war Hauptmann ein echtes, aber beschränktes Talent, dessen Stärke in der Beobachtung und Darstellung des alltäglichen Lebens lag, aber nicht in der Gestaltung dramatischer Charaktere, noch in der Durchführung tragischer Probleme. Er wies Hauptmann auf die Novellistik hin und wurde verlacht. Jetzt wissen wir alle, dass Hauptmann als Dramatiker gescheitert ist. Vielleicht dürfen wir mit Bartels von dem Verfasser des *Bahnwärter Thiel* und des *Apostel* noch bemerkenswerte Leistungen im Epos erwarten. Fraglich erscheint auch das, bei der von Bartels selbst festgestellten geistigen Armut des schlesischen Dichters.

### II.

*Deutsche Literaturgeschichte des 19. Jahrhunderts* von Carl Weitbrecht. Göschen. Leipzig, 1902. Mark 1.60.

Wie Bartels ist auch Weitbrecht Literaturhistoriker und Dichter zugleich. Letzterer steht im selben Verhältnis zu Schiller, wie Bartels zu Hebbel. Ist der eine mit Recht Hebbels Prophet genannt worden, so ist der andere unablässig bemüht, die schwindende Begeisterung für Schiller



in Deutschland neu zu beleben (*Schiller in seinen Dramen; Schiller und die deutsche Gegenwart*). Daraus erklären sich die Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten in ihrer Auffassung. Gemeinsam ist ihnen der künstlerische Instinkt für das Echte, der leidenschaftliche Hass gegen allen Schein und Trug, der tiefsittliche Grundzug ihres Wesens. Aber wie die Ästhetik Hebbels über die Schillers hinausgreift, um wie viel mehr sie den Anforderungen unseres modernen Lebens gerecht wird, um so viel weiter ist der Blick des norddeutschen Kritikers. Weitbrecht ist ein echter und gerechter Schwabe mit allen Vorzügen und Schwächen seines Stammes. Ehrlich und geradeheraus bis zur Grobheit, feurig bis zur fanatischen Fieberhitze, überzeugungsfest bis zur schroffen Einseitigkeit. Die beiden grünen Bändchen sind ein Meisterstück pathetischer Geschichtschreibung, wie sie Schiller liebte. Die Sprache reisst den Leser fort, und er vergisst gern an der Wahrheit des Gesagten zu zweifeln. Erst hintennach kommen manche Bedenken. —

Romantik, Junges Deutschland, Moderne, die drei Kulturrevolutionen, denen das heutige Deutschland zum grossen Teil seine Geistesfreiheit und die Blüte von Kunst und Wissenschaft verdankt, werden von Weitbrecht in Bausch und Bogen verworfen. Er ist konservativ, eng-national, und interessiert sich nur für rein poetische, d. h. nach der traditionellen Anschauung poetische, Erzeugnisse der deutschen Literatur. Er ist zu temperamentvoll, um den Versuch zu machen, objektiv zu sein. Darum wird er den Vorbereitungs- und Übergangsperioden, die nicht unmittelbar, sondern erst in ihrem Gefolge grosse Kunstwerke hervorbringen, nicht gerecht. Nach einem widerwillig ausgesprochenen Lob der nationalen Bestrebungen der Romantiker, stürzt er sich mit Feuereifer auf die Schwächen und Extravaganzen einiger Individuen, um dann über das Ganze ein Verdammungsurteil auszusprechen. Er ist in eine böse Sackgasse gekommen: denn was soll er mit den schönsten Früchten der Romantik, mit Kleist, Uhland, Chamisso und Eichendorff, nun anfangen? Es bleibt ihm nichts anderes übrig, als sich durch ein Hintertürchen ins Freie zu retten: Diese Dichter dürfen der Romantik „nicht ohne weiteres zugerechnet werden“! (p. 14). So sind wir einigermaßen darauf vorbereitet, wenn uns in dem Abschnitt über Kleist der Satz zu Gesicht kommt: „Wenn Kleist im *Käthchen von Heilbronn* und im *Prinzen von Homburg* dem Schlafwandlerischen und traumhaft Hellscherischen Geltung einräumte, so war das kein gedankenloses Zugeständnis an die romantische Mode., sondern es entsprang seinem heissen Bemühen, in die letzten und individuellsten Geheimnisse der Menschenseele hinunterzugraben“ etc. (p. 22 f.). Nennt man nicht eben dieses Bemühen „romantisch“? Ist es nicht eben ein Hauptverdienst der Romantiker, dass sie das „Gemüt“ entdeckten, und sich nicht scheuten, auch in die Abgründe des seelischen Lebens zu tauchen? Und wenn Kleist das, was er geschaut,

in vollkommeneren und dauernderen Formen zu fassen vermochte als die andern, ist er darum kein Romantiker? —

Ähnlich wie bei Kleist versucht Weitbrecht auch bei den übrigen Dichtern, die aus der Romantik hervorgingen, die romantischen Elemente wegzuerklären oder wenigstens zu entschuldigen. Wo diese eigentümliche Schrulle das Bild nicht verzerrt, sind die Einzelcharakteristiken treffend und von plastischer Greifbarkeit; so die Platens, Immermanns und Grillparzers.

Das auf die Darstellung der Romantik und ihrer Ausläufer folgende II. Kapitel: *Zwischen den Revolutionen*, ist das bedeutsamste des ganzen Werkes. Es enthält die schneidig geführte Fehde gegen Heinrich Heine. Während Weitbrecht die Bedeutung der mit dem Gesamtnamen „Junges Deutschland“ unvollkommen bezeichneten Bewegung m. e. unterschätzt: sein Urteil über Heine trifft den Nagel auf den Kopf. Es wäre sehr zu wünschen, dass die klaren, scharfen, in diesem Fall durchaus massvollen Ausführungen Weitbrechts die weiteste Verbreitung fänden. Hierzulande wird ja noch heutigen Tages Heine als der dritte im Bunde neben Goethe und Schiller als deutscher Klassiker gepriesen und — doziert! Als ob Heine nicht durch seine ganze Tätigkeit den Beweis erbracht hätte, dass, um wahrhaft Grosses zu gestalten, nicht bloss Talent, sondern auch Charakter erforderlich ist, bietet man in Schulausgaben aller Art den amerikanischen Studenten Heines unbedeutendste Feuilletons, statt sie dafür mit ernsthaften Persönlichkeiten, die auch nach Goethe aufgetreten sind, bekannt zu machen. Dass hier Wandel geschehe, dazu möge Weitbrechts Büchlein, das jedem, auch dem schlechtbezahlten deutschen Lehrer der Dorfschule, zugänglich ist, recht viel beitragen! Ich tute hier durchaus nicht in das Horn des verächtlichen Antisemitismus und stimme in der Hinsicht weder mit Weitbrecht, noch mit Bartels überein, der im zweiten Teil seiner jetzt erschienenen, *grossen* Literaturgeschichte Heine eigentlich nur als Juden verfolgt. Ich glaube vielmehr, dass Heine nicht, oder doch nicht viel anders gewesen wäre, als er war, auch wenn er einer christlich-germanischen Familie entsprosst wäre. Nicht als Jude, sondern als moralisch haltloser Mensch, als Talent ohne Charakter, war er der „Honigkelch voll Gift für die Nation“. Und darum sollte er den allzulange behaupteten Platz nach Goethe und Schiller Grösseren einräumen: Kleist, Uhland, Grillparzer — und Mörike.

Wer kennt hier in Amerika Eduard Mörike? In Kuno Franckes Literaturgeschichte muss er sich mit einer Anmerkung begnügen, Prof. von Klenzes „Deutsche Lyrik“ weiss gar nichts von ihm; und ich könnte Dozenten der Deutschen Literatur nennen, die noch keine Silbe von ihm gelesen haben. Deswegen ist es gut, dass Weitbrecht dem lange Verborgenen eine ausführliche Besprechung widmet. Im letzten Jahre sind ja zwei umfangreiche Biographien Mörikes erschienen, eine „wissenschaft-

liche“ von dem Berliner Harry Maync, und eine populärer gehaltene von Karl Fischer, der Mörike in sich durchlebt hat. Wem diese Bücher unzugänglich sind, für den genügen zur Einführung auch die sieben Seiten in Weitbrechts Büchlein; und wer sich an Lyrik nicht herangetraut, der lese zuerst das *Stuttgarter Hutzelmännlein*, „eines jener Trostbüchlein für den Kummer und Ärger des Zeitlichen, die nicht zu kennen ein Unglück ist.“

Über den Rest des Werkes habe ich wenig mehr zu sagen. Von dem Kapitel *Die Rückkehr zur Form* an, berührt es sich mit der Darstellung Bartels, dessen Einwirkung da und dort zu spüren ist. Nicht als ob Weitbrecht unselbständig wäre — die beiden Männer treffen eben vielfach in ihrem Urteil zusammen, schon deswegen, weil beide von jeder Schultradition frei sind, nicht sogenannten Autoritäten entsprechen, sondern ihrem künstlerischen Gefühl und gesunden Menschenverstand folgen; vgl. Z. f. d. U. 15, 611 ff. Ein besonders schönes Beispiel für des Verfassers nachempfindende Darstellungskunst ist die kurze, vielsagende Gegenüberstellung von Hermann Lingg und Geibel, p. 134.

Von Bedeutung ist es, dass Weitbrecht unter die Hauptvertreter des *Poetischen Realismus* auch Hermann Kurz aufnimmt, den Bartels den „kleinen Realisten“ beigezählt hatte. Ohne Frage ist Kurz „einer von denen, an denen die Nachwelt etwas gut zu machen hat“. Es scheint mir aber, dass Weitbrecht in seiner Schätzung des schwäbischen Novellisten und Romandichters zu hoch greift. Ich selbst bin Schwabe genug, um auf Kurz stolz zu sein, zweifle jedoch, ob Nicht-Schwaben sich in den „Sonnenwirt“ und den Herzog Karl, der sich den Rockkragen zu eng knüpft, um rot und gesund auszusehen, oder in die Verhältnisse in der alten „Legionskaserne“, so recht hineinleben können. Mir scheint das alles viel zu spezifisch-schwäbisch, um typisch-menschlich und also allgemeinverständlich sein zu können. Hoffentlich täusche ich mich.

Wilhelm Jordan unter den Realisten zu finden (II, p. 57 ff.), war mir eine Überraschung. Ich glaube, dass sich Weitbrecht doch gar zu sehr durch die nationale Gesinnung des Dichters und dessen Kampf gegen „alles Ungesunde in moderner Kultur und Kunst“ hat bestechen lassen. Freilich lässt sich mit dem Verfasser nicht rechten, da er selbst die Zeit für die richtige Beurteilung Jordans noch nicht für gekommen hält. Dass aber Jordans *Nibelunge* sich an Wucht und Grösse und Einheitlichkeit mit Hebbels Trilogie nicht messen können, das steht doch wohl jetzt schon fest. Wenn Jordan auch nicht gerade nur „reproduziert“ hat, sicher hat er den gewaltigen Stoff nicht so aus sich heraus „wiedergeboren“, wie es bei Hebbel der Fall ist.

Die letzten zwei Abschnitte: *Nationale Einigung und geistige Entartung*, und „*Die Moderne*“ unterscheiden sich nicht wesentlich von den entsprechenden Kapiteln in Bartels. Nur ist Weitbrecht viel ablehnender

gegen die Bestrebungen der achtziger und neunziger Jahre als Bartels. Wenn er von seinem Standpunkte aus die einfache Tatsache, dass der geschmähte Naturalismus die einzige Rettung der deutschen Kunst und Literatur war, nicht gelten lässt, so kann man auch darüber nicht streiten. Jedenfalls sind die Zeiten der Ebers, Wolff und Lindau vorbei, auch das Theoretisieren scheint allmählich überwunden zu werden; mögen die „Dichterpersönlichkeiten, die Grosses und Echtes schaffen können aus der selbstherrlichen Kraft ihres poetischen Genius“, bald kommen—das deutsche Volk könnte sie brauchen!

---

### Editorielles.

---

*An der Jahreswende.* Es wird zwar voraussichtlich mehr als die erste Hälfte des Januars verflossen sein, ehe dieses Heft, das erste des neuen Jahres, in die Hände seiner Leser gelangt, und in unserer schnelllebigen Zeit wird daher auch das neue Jahr bereits etwas Altes geworden sein; doch soll uns das nicht davon abhalten, unsern Lesern noch nachträglich *einen herzlichen Neujahrsglückwunsch* zu übermitteln.

Wenn wir das Fazit über die im verflossenen Jahre an unseren Schulen getane Arbeit zögen, dürften wir wohl ohne Überhebung behaupten, dass dies zu unseren Gunsten lauten würde. Allerorten zeigte sich Leben und Bewegung, die Grundbedingungen für eine heilsame Entwicklung, wie andererseits Stillstand und Untätigkeit ihre verderblichsten Feinde sind.

In einer Hinsicht bezeichnet das letzte Jahr einen Wendepunkt für die Schulentwicklung, indem in ihm die Lehrerschaft in regere Aktivität trat, die, obgleich unstreitig der bedeutendste Faktor, bisher im Hintergrunde gestanden hatte und höchstens mit mehr oder weniger Geschick bestrebt gewesen war, den Anordnungen von Superintendenten, Assistenzsuperintendenten und Prinzipalen Folge zu leisten. Man sah auch bisher nicht die Notwendigkeit ein, dem Gros der Lehrerschaft eine gewisse Selbständigkeit zu gewähren. Teilweise lag dies in dem vorherrschend merkantilen Sinne unserer Bevölkerung, die nicht gewohnt ist, den von ihnen Angestellten gegen ihren Willen Selbständigkeit zu gewähren, dann aber auch in den Lehrern selbst, denen es zum grossen Teile an der nötigen Vorbildung fehlte, um eine ihnen gewährte Selbständigkeit weislich zu benützen.

Dass die kommunalen und beruflichen Vorgesetzten mit der Abhängigkeit der Lehrer einverstanden waren und sie erstrebten, braucht uns nicht wunderzunehmen. Es lässt sich doch so schön regieren, wenn man nur vom grünen Tische anzuordnen braucht, wenn, wie Kollege Burckhardt in seinem Flachsmann-Artikel so treffend sagte, der Superintendent von seiner Amtsstube aus nur den elektrischen Knopf



zu drücken braucht, um die Gehirndeckel aller Schüler für die Applizierung eines gewissen Stoffquantums zu öffnen; und es kitzelt doch nicht wenig den Stolz des Schulratsmitgliedes zu wissen, dass *seine* Lehrer am Ende eines jeden Schuljahres von seiner Gnade abhängen. Aber nicht Schulräte, nicht Superintendenten und Prinzipale machen die Schule, wenn sie nicht der mitschaffenden Tätigkeit der Lehrer und Lehrerinnen im Schulzimmer gewiss sind. Dass dieselben allmählich zum Bewusstsein ihrer Stellung kommen und nach grösserer Geltung streben, das ist der grosse Fortschritt, den wir dem verflossenen Jahre gut schreiben müssen. Nachdem in Chicago das Zusammengehen der Lehrer solch' gute Früchte gezeitigt hatte, folgten diesem Beispiele die Lehrer und Lehrerinnen vieler Städte, und sicherlich wird die Bewegung im nächsten Jahre noch in bedeutend weitere Kreise dringen. Die Ziele, nach welchen die neugegründeten Klassenlehrervereinigungen zunächst streben, Gehaltserhöhung, Sicherung ihrer Stellung und Pensionierung, sind die ihnen am nächsten liegenden. Doch werden auch andere folgen, solche, die nicht nur die äussere Stellung der Lehrer festigen, sondern auch ihrer beruflichen Vervollkommnung und damit beruflichen Selbständigkeit dienen werden.

Darum wollen die Herren Schulräte und Schulleiter nicht scheel auf diese neue Bewegung blicken; sie muss zum besten unserer gemeinsamen Arbeit ausfallen. Wie jeder neuen Bewegung, so haften auch dieser noch manche Schlacken an, und manche Auswüchse werden noch auftauchen—so können wir den Anschluss der Chicagoer Lehrer an die Arbeitervereinigung nur mit Misstrauen betrachten—aber die Zeit wird Wandel schaffen. Wir sehen in der Bewegung eine gewaltige Regung für die Gründung eines *Lehrerstandes*, in dem nicht der einzelne nur nach seinem eigenen Vorteile trachtet, sondern alle für einen und einer für alle einzustehen bereit sind. Überall da, wo die Lehrerschaft den richtigen Führer findet, wird die Schule den meisten Vorteil aus der Bewegung ziehen. Sie wird Lehrer und Lehrerinnen heranbilden, die stolz sein werden, sich solche zu nennen, die nicht bloss im günstigsten Falle untätigst gehorchende sein werden, sondern die mit Mut und Freudigkeit ihr ganzes Können in den Dienst der Schule stellen werden, den sie sich zur Lebensaufgabe, nicht nur als Sprosse auf der Leiter zu einem einträglicheren und höher geachteten Berufe gewählt haben. Welcher Beruf stände wohl höher als der Lehrerberuf?

*Dr. G. A. Zimmermann.* †. Mit aufrichtiger Teilnahme werden unsere Leser das an anderer Stelle von unserem Chicagoer Korrespondenten gemeldete Hinscheiden von Dr. G. A. Zimmermann, dem früheren Superintendenten der modernen Sprachen an den Schulen Chicagos, zur Kenntnis nehmen. Der Verstorbene stand lange Jahre hindurch auf Grund seiner vielseitigen beruflichen Tätigkeit und seiner grossen Fähigkeiten in der Frontreihe der deutschamerikanischen Bestrebungen und hatte es verstanden, sich unzählige Anhänger und Freunde zu erwerben, die jetzt durch seinen Tod eines Führers und Beraters beraubt sind.

M. G.

## Allerlei.

### Eröffnungsgedicht für Schülerdarbietungen.\*

Wenn trotzig und grimmig durchs Land es braust,  
Freund Winter die sperrigen Wipfel zaust,  
den Buben gar neckisch die Wange kneipt,  
manch Dirnlein die starr-blauen Hände reibt:  
dann — husch! — stiebt die Schar über Stock und Stein  
ins dämm'rige, mollige Stübchen hinein,  
bestürmt und bittet, lässt nimmer Ruh',  
bis Grossmutter spricht — sie hören zu —:  
„Es war einmal —“

Sie sitzen und staunen, sie sinnen, glüh'n.  
als wären sie selber die Recken kühn;  
sie zagen und bangen, sie hoffen, fleh'n,  
als ob ihnen selbst all das Weh gescheh'n;  
des Mütterchens Hand umklammern sie bang,  
bis endlich die glückliche Rettung gelang.  
Nun atmen sie auf; es löst sich der Kreis. —  
Noch einmal sagt es ein jedes leis':  
„Es war einmal —“

Heut' halten auch wir solch ein Märchenfest  
und singen und sagen,, erzählen aufs best',  
wie 's eben das kleine Volk vermag,  
wie 's fabuliert am Feiertag.  
Lieb' Mütterlein, lieb' Väterlein,  
lasst uns einmal Erzähler sein!  
Manch Liedlein und Märlein wird dargebracht,  
und — alles in allem — ein jedes sagt:  
„Es war einmal —“

Nun mag es da draussen nur stürmen und schnei'n!  
Vergessen ist es! — Prinz Frohsinn, tritt ein!  
Regiere, besiege den bösen Geist,  
der Sorge und Kummer bei Menschen heisst! —  
Dies Märlein soll wirklich jetzt gescheh'n,  
dann werdet ihr fröhlich von dannen geh'n. —  
Grüsst euch hier eig'ne Jugendzeit,  
so sprecht ihr dann voll Seligkeit:  
„Es war einmal —“

(Thiene.)

(Aus der Sächsischen Schulzeitung.)

---

\* Besonders wirkungsvoll ist das Gedicht, wie die Erfahrung gezeigt hat, wenn es von einem kleineren Schüler (3. oder 4. Schuljahr), einem geweckten, frischen Burschen, vorgetragen wird.

*Helden und Heldenbücher.* Ein amerikanischer Dichter, Gelehrter und Lehrer nimmt es dem grossen Schotten Carlyle sehr übel, dass er Friedrich dem Grossen, „dem kleingeistigen Tyrannen des ein winziges Fleckchen Erde bewohnenden preussischen Sklavenvolkes“, einen unverwelklichen Lorbeerkranz wand, den Andersdenkende von dem Haupte des Gefeierten auf die Schläfe des Spenders übertragen haben.

Der Kritiker steht mit seiner Meinung leider nicht allein. Sie haben heute das Wort, die da behaupten, ein einziger Lebender — Soldat, Held, grosser Mann überhaupt — gelte mehr als zehn Tote. Nach ihrer Ansicht hat auch z. B. nur ein in neuerer Zeit ermordeter amerikanischer Präsident Anrecht auf Unsterblichkeit; die in ihren Betten gestorbenen Helden und Staatsmänner früherer Zeiten sind ihnen nur tote Spukgestalten eines längst überwundenen Standpunkts. Wo Spott und Hohn noch nicht angewandt werden können, müssen eisige Zurückhaltung und nichtachtendes Totschweigen die zersetzende Arbeit tun. Nirgends aber wird diese Arbeit, mit oder ohne Absicht, so gründlich getan wie in unseren Schulen, nirgends zeigen sich ihre verderblichen Einflüsse so deutlich wie bei unserer Jugend. Das bedarf keiner eingehenden Beweisführung.

Gestellt aber, der Heldenkultus widerspräche dem Zuge der Jetztzeit. Zugestanden, es sei dem künftigen Weltbürger von mehr Vorteil zu wissen, wie viele Beine der Maikäfer besitzt, wie viele Staubfäden die Aster, wie viele Türen die grönländische Hütte, als imstande zu sein die Taten und Bürgertugenden unserer Washington, Franklin, Jefferson, Lincoln voll und ganz zu würdigen. Angenommen, alles geschichtliche, alles positive Wissen überhaupt sei für die moderne anglo-amerikanische Erziehung toter Kram und Ballast, ein blosses Hindernis für die freie und selbständige Entfaltung des schaffensbedürftigen Jugendbetriebes und der zu hegenden „durchgeistigten Fingergelenkigkeit“ — kein echter *deutschamerikanischer* Lehrer sollte sich mit dem Gedanken tragen oder befreunden wollen, dass in den *deutschen* Klassen unserer Schulen ein gedeihlicher Unterricht erteilt werden könnte ohne das Hinzuziehen des wahren deutschen und amerikanischen Heldentumes, ohne tatsächliche Vermittelung deutscher und amerikanischer Heldensage und Helden Geschichte von Siegfried und Dieterich bis auf Bismarck und Moltke, von Smith und Penn bis auf Edison und Schley. Wenn die Geburtstagsfeiern Washingtons, Franklins und Lincolns heute nur noch in weniger als streifender Berührung irgend eines Ereignisses aus der Jugendzeit dieser Heroen und in dem obligaten Ableiern irgend eines Nationalliedes (*Lucus a non lucendo!*) sich bewegen, so ist es erst recht *unsere* Pflicht, bei jeder sich darbietenden Gelegenheit, beim Lese- und Sprachunterricht vor allem, zielbewusste, zusammenhängende Unterweisung über das Leben und Wirken dieser und anderer grossen Männer zu erteilen. Wir werden in unseren deutschamerikanischen Schülern dankbare und leicht zu begeisternde Zuhörer finden. Doch das ist meinen Lesern so bekannt, dass es mir als Anmassung ausgelegt werden könnte, an dieser Stelle weitere Worte darüber verlieren zu wollen.

Ein Umstand nur, ein hindernder allerdings, sei hier berührt, auf den jüngere Kollegen mir gegenüber schon oft hingewiesen haben. Solche Kollegen behaupten, ihre Vorkenntnisse seien in dieser Hinsicht unzureichend, und ihre Zeit sei anderweitig zu sehr in Anspruch genommen, als dass sie sich auf solchen, immerhin nur gelegentlichen, Unterricht gehörig vorbereiten könnten; vor allem seien sie unbekannt mit den einschlägigen Quellen- und Nachschlagewerken in englischer oder deutscher Sprache. Durchsichtig und gewiss nur in sehr beschränktem Kreise giltig mag dieser Einwand sein. Nichtsdestoweniger will ich es, auf die Gefahr hin, andere zu ermüden, wagen, diesen Kollegen eine, wenn auch beschränkte Handreichung in dieser Richtung zu bieten.

Man hole sich Rat über *Washington* in Sparks "The Works of Washington" im Original oder in Raumers deutscher Übersetzung; in Washington Irvings "Life of G. W." (englisch oder deutsch); in Bakers „Bibliotheca Washingtonia“; in Venedigs „Georg W.“ (deutsch). Über *Franklin*: Bigelows "Life of B. F. by himself" (englisch oder deutsch); "The Sayings of Poor Richard", herausg. von P. L. Ford. Über *Jefferson*: „Jeffersons Selbstbiographie“; Randolph oder Parton: „Das Leben Jeffersons“. Über *Lincoln*: Raymond, Holland, oder Canisius (deutsch) „Abraham Lincoln“; Karl Schurz, „Ab. Lincoln“; vor allem aber das Schulbuch "The Words of Abraham Lincoln" von J. Thomas, eine von der American Book Company neuerdings herausgegebene Sammlung von Reden und Aussprüchen Lincolns ("Utterances of wonderful beauty and grandeur", nach Karl Schurz), die, besser als eine ausführliche Lebensbeschreibung, den Lehrer über das Sein und Wesen dieses so recht zum Vorbilde für die heutige Jugend sich eignenden grossen Amerikaners aufklären können.

Selbstredend behaupte ich weder mit den genannten Männern, noch mit den angeführten Werken die Reihe und Liste erschöpft zu haben. Unser verhältnissmässig junges Land ist bereits reich an höchst verdienstvollen Männern. Es zählt seine Helden sowohl, wie seine Heldenbücher. Die ersteren zu würdigen, die letzteren zu benutzen, sei unsere Sache. Lassen wir immerhin den Vorwurf des „Heroenkultus“ über uns ergehen, wenn dieser nur die rechten Früchte zeitigt. (Für die „Pädagogischen Monatshefte“ von Constantin Grebner.)

---

*Wie man Gedichte lesen und erklären soll.* Prof. Dr. J. Stiefel sagte in einem Vortrage über Poesie und Schule in der Züricher Schulsynode: Gedichte erklären sich nur aus dem Gefühl heraus, aus der Andacht und Inbrunst des Herzens für die Poesie, und diese gewinnt man nur durch die Versenkung in die Poesie. Willst du lesen, und noch vielmehr, willst du erklären ein Gedicht, „so sammle dich wie zum Gebete“. Die Gedichtstunde soll die Sonntagsstunde des Unterrichts sein, und dazu muss der Lehrer sein Gemüt sonntäglich sammeln und stimmen. Gedichte kann man nur erklären aus einem vollen, überströmenden Herzen heraus, und ein volles, überströmendes Herz gewinnt man nur durch ein solides Sammeln, wenn man sich an die Wasserbäche der Poesie setzt und ihre Melodien in sich aufnimmt. Aber gerade das möchte ich Ihnen aus dem tiefsten Ernste meines Herzens zurufen: wir lesen zu wenig, wir müssen viel mehr lesen, damit wir voll werden des inneren Reichtums und Segens der Poesie. Und nicht alles Mögliche durcheinanderlesen, sondern gute Sachen immer und immer wieder lesen. Und gute Sachen auswendig lernen! Es hat sich auf das Auswendiglernen ein Rost falscher Auffassung gelegt, als ob es etwas rein Mechanisches wäre. Natürlich man kann alles mechanisch betreiben, aber man kann auch alles mit Seele betreiben. Lernt man schöne Gedichte so auswendig, dass man sie als sein Abend- und Morgengebet spricht, so ist daran nichts Mechanisches mehr, dann sind sie die Nahrung der Seele, die Bildung des Gemüts, von Stunde zu Stunde, von Tag zu Tag, bis wir innerlich lauter und tief werden. Dann brauchen wir keine Künste mehr zu machen, dann sprechen wir aus der Inbrunst und Andacht unseres eigenen Herzens von dem Schönen, Guten, Wahren und von dem Idealen, und dann wird die Poesiestunde eine Sonntagsstunde des Unterrichts....“ (Aus der Schule—für die Schule.)

---

*Phantasielügner.* Der Kampf gegen die Lüge ist eine der schwierigsten Aufgaben der Erziehung, und nicht selten werden dabei arge Fehler begangen. Der schlimmste Fehler ist wohl der, dass man häufig nicht unterscheidet zwischen Lüge und Lüge, sondern alle Arten ohne Rücksicht auf ihre Quelle in einen Topf wirft.



Wie gross ist doch der Unterschied zwischen einer Unwahrheit, deren ein Kind sich in der Angst oder aus Verlegenheit schuldig macht, und einer Lüge, die aus Neid oder Bosheit hervorgeht! Eine besondere Behandlung verdient die Phantasielüge. Sie findet sich häufig bei kleineren Kindern, aber auch bei grösseren, namentlich solchen, die mit einer lebhaften Einbildungskraft begabt sind. „Die Kinder—schreibt darüber Matthias in seinem trefflichen Buche ‚Aus Schule, Unterricht und Erziehung‘—wissen vielfach noch nicht die Grenze zu ziehen zwischen Einbildung und Wirklichkeit; sie wollen nicht täuschen, sondern werden selbst getäuscht durch ihre lebhaft Phantasie, die beim Kinde alle Schranken und Hindernisse kühn überspringt. Ein Wesen, das in diesem Augenblicke sich als Pferd fühlt und das Brüderrchen oder Schwesterchen auf sich reiten lässt, das im nächsten Augenblick als Ritter, Räuber oder wer weiss als sonst was sich fühlt, hat seine Phantasie noch nicht so im Zaume, um in jedem Augenblick in seiner Rede der Wirklichkeit, d. h. der Wahrheit gemäss zu verfahren. Es dichtet noch an der Wirklichkeit herum, ohne zu wissen, dass es dichtet. Die deutsche Sprache, die nach Riccaut de la Marlinière ein ‚plump Sprak‘ ist, hat für diese Art von Lügen ein besonderes Wort erfunden, das Wort ‚flunkern‘, das das Flimmernde, Flackernde, Schimmernde der Phantasie bezeichnet. Bei solchen Phantasielügnern muss der Erzieher mit grossem Takt verfahren, um kein Übel anzurichten. Man stemple beileibe nicht in übertriebener Gewissensangst harmlose Phantasiegebilde sofort als Lüge, man lasse dem Kinde seine Kinderstubenpoesie; nur dann greife man ein, wenn es zur bewussten Unwahrheit kommt.“

Doch nehme man die Sache auch nicht zu leicht. Phantasiebegabte, frühreife Kinder werden gar leicht bewundert. Dadurch werden sie eitel, sie stellen ihre Klugheit gern ins rechte Licht, suchen auch da klug zu scheinen, wo sie's nicht sind. So bildet sich ein Hang zur Unwahrhaftigkeit, der mit der Zeit sich immer mehr verstärkt. Wo man so etwas merkt, da greife man ein und benutze jede Gelegenheit, das Kind in die Wirklichkeit zurückzuführen, ihm das Unwahre seiner Redereien vor Augen zu stellen und es dadurch zu beschämen. Geschieht das nicht, so wird die Flunkerei gar bald zur voll bewussten Lüge. Auch hier gilt es, das Übel im Keime zu ersticken. (Aus der Schule—für die Schule.)

*Was ist deutsche Erziehung?* So häufig man es gegenwärtig aussprechen hört, die Ausbildung eines kräftigen persönlichen Willens, womöglich eines scharf abgegrenzten und auf sich ruhenden Charakters sei das eigentlich schätzbare Ziel aller Erziehung und gerade auch für uns komme es darauf an, eine Willensbildung in diesem Sinne unserm Nachwuchs zu teil werden zu lassen, ja so richtig es auch ist, dass Willensbildung das letzte und entscheidende Ziel aller Jugenderziehung sein muss, so ist es doch nichts weniger als gleichgültig, ob überhaupt nur ein kräftiges persönliches Wollen erzielt wird oder ob dasselbe auch auf wertvolle Ziele geht, namentlich den höheren Interessen der Gemeinschaft sich zuzuwenden vermag, von edlem Fühlen genährt und von einem weiten menschlichen Gesichtskreis erhellt und bestimmt wird. Es dürfte als deutsches Wesen zu bezeichnen sein, dass das Wollen sich nicht so sehr als innewohnende und aus sich heraus drängende Naturkraft kundgibt, als vielmehr mit dem Fühlen und Denken verwoben und auch von ihm abhängig. Das ist unserm deutschen Wesen oft praktisch schädlich geworden, aber sein eigentümlicher Wert ruht doch zum teil darauf, und es wäre nicht gut, uns in diesem Sinne selbst verleugnen zu wollen. So bleibt denn auch die Bildung eines weiten Gesichtskreises für uns ein natürliches Ziel: die Idee allgemeiner Bildung ist als solche ausdrücklich von uns Deutschen erfasst und vertreten worden, wobei „Bildung“ von Hause aus nicht als ein der Person von

aussen Hinzukommendes, sie etwa Umkleidendes und Verschönendes gedacht ist, sondern als das eigentliche Werden und Sichgestalten des Menschen von innen heraus. Diese Idee ist im Laufe der Jahrzehnte sehr in Misskredit gekommen, weil sie sich im Bewusstsein der meisten verschoben hat und höchstens noch ein gewisses Berührtsein von allerlei geistigen Interessen bedeutet. Aber nach ihrem echten Inhalt können wir sie doch nicht aufgeben; eine absichtliche Verengerung, ein willkürlich abgegrenztes Segment aus dem, was uns die allgemeine Bildung bedeutete, kann uns nicht befriedigen. Zum wirklichen Weltverständnis hinzustreben, ist unser Bedürfnis; wir können nicht, wie gewisse andere Nationen, unbekümmert bleiben um das, was Grosses und Wertvolles jenseits unserer Landesgrenzen sich vollzogen und entwickelt hat: wie sich diese Selbstgenügsamkeit rächt, haben wir bereits in mehr als einem Falle mit ansehen können. Wir wollen auch ferner es uns angelegen sein lassen, das Fremde zu verstehen und es gerecht zu beurteilen. Es gewohnheitsmässig zu überschätzen, haben wir ja wohl so ziemlich aufgehört; in das andere Extrem zu verfallen, möge man uns nicht antreiben. Das schöne Wort von einer harmonischen persönlichen Bildung freilich wird immerdar mehr sagen als zu verwirklichen uns beschieden ist: Harmonie ist dem Menschen allwärts so schwer zu erreichen; auch ist dem Ohre nicht zu allen Zeiten dasselbe Harmonie geblieben. Wir fühlen jetzt, dass mancher Ton kräftiger vorlingen muss, als er bei uns zu tun pflegte. Auch, dass neben dem Abstrakten und Idealen das praktisch Tüchtigmachende volle Geltung haben muss; und wir wollen uns noch nicht bange machen lassen, wenn aus dem Auslande mitunter Stimmen laut werden, als ob der deutsche Idealismus sich selbst entsagt habe und wir nun nur noch auf praktische Welterfolge uns legen wollten.

So wenig aber wie Willensbildung um ihrer selbst willen, um jeden Preis, ohne Rücksicht auf den ethischen Gehalt, ebensowenig wollen wir eine Schätzung und Pflege der Form suchen, über welcher der Sinn für den Inhalt zurückträte. Schon unsere Begabung weist uns — sehr abweichend von derjenigen der Franzosen und Romanen überhaupt — nicht nach dieser Seite. Es ist wahr: dass wir auf vielen Gebieten weniger gleichgültig gegen die Form werden als wir geneigt sind, ist sehr zu wünschen; so z. B. dass wir der Handhabung unserer Muttersprache ein Stück von derjenigen Sorgfalt widmen, die für alle Franzosen so selbstverständlich ist. Aber im ganzen darf uns Deutschen der Kultus der Form eine zu grosse Bedeutung nicht gewinnen; leicht könnten wir über dem Haschen nach solchem neuen Vorzug den alten samt dem neuen verfehlen. So hat auch in unserm höheren Unterricht nicht die Analyse der Form, etwa der Dichtersprache und der sonstigen Kunstmittel der Poesie, den naiv unmittelbaren Sinn für den Gehalt zu schwächen; ein Stück Naivetät in diesem Sinne wird uns Deutschen immer gut anstehen, und mehr als gut anstehen, wirklich Gutes für uns bedeuten. Es ist doch wie ein Stück Jugendlichkeit: der Jugend ist die Form noch wenig, der Inhalt fast alles, das reife Alter und namentlich das überreife fühlt anders.

Damit hängt einigermassen zusammen der Gegensatz von geistiger Gründlichkeit und oberflächlichem Interesse, und auch der von objektivem Erkenntnisstreben und subjektiver Verarbeitung nebst gefälliger Selbstdarstellung. Wiederum muss man zugestehen, dass unsere deutsche Gründlichkeit mit Schwerfälligkeit sich oft ganz nahe verwandt zeigt und dass der Mangel an gefälliger Selbstdarstellung ein wirklicher Mangel heissen darf, wie er denn auch manchen Spott uns Deutschen zugezogen hat. Aber wiederum, indem wir nicht in bäurischer Gleichgültigkeit oder spiessbürgerlicher Lässigkeit gegen dieses Gebiet verharren wollen, soll es uns doch am wichtigsten bleiben, den Vorzug gründlichen Denkens nicht einzubüssen, und auch für die höhere Erziehungsaufgabe soll dieser Gesichtspunkt bestehen blei-

ben. Was hier Übertreibung, Verfehlung, verkehrte Gewöhnung ist (und das alles fehlt wohl nicht), muss bekämpft werden; aber auf das Ernstnehmen der Arbeit soll der Geist früh hingelenkt werden.

Und zwar auch der Arbeit um ihrer selbst, um ihrer Bedeutung willen, nicht so sehr des Erfolges wegen, den sie der Person bringt. Das ist eine weitere wesentliche Verschiedenheit zwischen deutscher und fremdländischer, z. B. französischer, aber auch vielfach englischer Auffassung. Dort wird von früh auf der Blick auf den persönlichen Erfolg gelenkt, den die Bemühung zu bringen vermag, sei es nun der Erfolg als persönliche Anerkennung und Ehre oder als praktische Errungenschaft. Und damit hängt denn zusammen die grosse Rolle, die in der Erziehung der Ehrgeiz spielt und die Gestaltung aller entscheidenden Prüfungen als Konkurrenz. Die Pflege der Amulation hat man von den Alten übernommen; bei den Griechen hatte sie von je ihre Rolle und auch den Römern lag sie im Blute. Quintilian z. B. kann sich eine Erziehung ohne dieselbe nicht denken. Und so ist ihre Schätzung namentlich bei den romanischen Völkern durch die Jahrhunderte hindurch geblieben. Dass man darauf verzichten könne, haben nur vorübergehend die ernsten Jansenisten gemeint und auch der unerbittliche Rousseau, aber ohne alle nennenswerte Wirkung. Am sorgsamsten ist die Kultur des Ehrgeizes bekanntlich betrieben worden von den Jesuiten, die damit gerade eine Konzentration romanischen Geistes darstellen und hier wie in manchem andern dem deutschen Wesen so fremd wie möglich sind.

Was aber kann an Stelle des Ehrgeizes stehen, um die zu erziehende Jugend zu treulichem Bemühen anzuregen? Zweierlei: einmal die Gewöhnung, sich mit sich selbst zu vergleichen, sein Ich von heute mit dem von gestern, und so über sich selbst emporzustreben. Und zweitens: die Entwicklung des Pflichtgefühls. Auch von dem Schulzögling soll seine Schülerarbeit als die ihn bindende Pflicht empfunden werden, der er genügen soll wie es späterhin der Mann im Amt und in der Gemeinschaft soll, nicht als das Mittel, durch das man dereinst zu einer ausgezeichneten Position gelangen kann oder zu Behagen und Unabhängigkeit.

Dies würde meine Antwort sein auf die Frage: was ist deutsche Erziehung? oder: was ist ihre Eigenart? und: was soll sie bleiben? Darum muss sie nicht starr bei bestimmten Formen und Gepflogenheiten stehen bleiben! Im Gegenteil, wenn deutsche Erziehung ernste Erziehung ist und man es in Deutschland mit der Erziehung dauernd ernst nehmen will, dann muss man es der Mühe wert finden, immer wieder über sie nachzudenken, Umschau und Prüfung nicht versäumen, um nicht unmerklich zu sinken, um auf der Höhe zu bleiben — oder auf die wirkliche Höhe erst zu gelangen. — Wilhelm Münch, Berlin. (Aus „Das Deutschtum im Auslande“.)

---

*Der Schlaf der Schulkinder.* In Schweden hat man unlängst eine Untersuchung angestellt über den Schlaf der Schulkinder und ist zu dem Resultate gekommen, dass für Schulkinder ein langer Schlaf durchaus notwendig ist und dass diejenigen Kinder, welche zu wenig schlafen, um 25 Prozent kränker sind als andere Kinder. Nach dieser Ansicht der mit dieser Untersuchung betrauten Ärzte müssen Kinder von vier Jahren durchschnittlich zwölf Stunden schlafen, Kinder von sieben Jahren elf Stunden, Kinder im Alter von neun Jahren haben zehn Stunden Schlaf notwendig, Kinder von zwölf bis vierzehn Jahren neun bis zehn Stunden und im Alter von vierzehn bis einundzwanzig Jahren bedarf der Körper acht bis neun Stunden Schlaf. Blutleere und Blutarmut sowie Bleichsucht sind auf zu wenig Schlaf zurückzuführen.

Über den „Spielzeugteufel“ sprach im Kreise der Vereinigung „Die Kunst im Leben des Kindes“ im Bürgersaal des Rathauses zu Berlin Fritz Stahl. Der Vortragende führte nach dem „Berl. Tagbl.“ in der Hauptsache aus, dass die Phantasie, die Kraft, aus Erfahrungen geistige Neuschöpfungen hervorzubringen, schon im Kinde angeregt werden müsse und nicht verkümmern dürfe, wenn nicht der spätere Mensch alle Lebensfreude entbehren soll, und dass das allereinfachste Spielzeug das beste sei, um die Phantasie zu wecken und zu erhalten, dass das „Reich der unbegrenzten Möglichkeiten“, dass die einfachsten Spielzeuge, der Haufen nassen Sandes und der Tonklumpen in sich schliessen, durch jede realistische Verbesserung des Spielzeuges mehr begrenzt wird. Es müsse der Sandhaufen als idealstes Spielzeug hingestellt werden, dann würde die Spielwarenindustrie von selbst erkennen, dass sie auf falschem Wege ist, wenn sie immer vollkommenere automatische Spielzeuge schafft, die der Phantasie des Kindes keine Anregung bieten, dagegen in ihrer Billigkeit und Vielheit ein starkes erzieherisches Moment im Leben des Kindes, nämlich die Treue zu seinem Spielzeug untergraben. (Preuss. Lehrertg.)

Die Frage des gemeinsamen Unterrichts von Knaben und Mädchen bildete das Thema eines interessanten Vortrages, welchen Frau Dr. phil. Wegscheider-Ziegler in einer Sitzung des Vereins für Kinderpsychologie in Berlin gehalten hat. Die Vortragende unterrichtet an einer im äussersten Westen seit einem Jahre bestehenden Familienschule, die ihren Zöglingen Gymnasialbildung gewähren will. Es sind zwanzig Schülerinnen im Alter von 12 bis 13 Jahren, deren Unterweisung Frau Dr. Wegscheider-Ziegler — teils aus eigener Anschauung, teils nach den Mitteilungen anderer Lehrer und Lehrerinnen — reichlich Stoff zu bemerkenswerten Beobachtungen bot. Die Vortragende hält nach den bisher gesammelten Erfahrungen einen gemeinschaftlichen Unterricht beider Geschlechter nicht für erspriesslich. Einmal dürfte man die feinen Unterschiede nicht ausser Acht lassen, die schon in der natürlichen Konstitution beider Teile begründet seien. Knaben seien leichter an Disziplin zu gewöhnen als Mädchen; deshalb sei eine einheitliche, für Knaben und Mädchen gleichzeitig geltende Schulordnung kaum oder gar nicht durchzuführen. Aber auch in dem Eingehen auf die einzelnen Unterrichtsfächer zeigen sich erhebliche Unterschiede. Auffallend war bei den jungen Schülerinnen das Verständnis für politische und soziale Fragen und die Begabung für rein formale, z. B. grammatikalische Dinge. Die von vielen Seiten geäusserte Befürchtung, dass die Schülerinnen durch die besondere Art des Unterrichts zu einer Art geistigen Hochmuts verleitet werden könnten, hält Frau Dr. Wegscheider-Ziegler für unwesentlich; die strengere Kritik, welche auf Mädchengymnasien und ähnlichen Anstalten durchweg geübt werde, mache die Schülerinnen eher bescheiden. Jedenfalls weisen die mannigfachen Unterschiede in dem Verhalten der Knaben und Mädchen darauf hin, eine spezielle „weibliche“ Methode des Gymnasialunterrichts zu suchen; es sei falsch, Knaben und Mädchen dasselbe in derselben Weise lernen zu lassen. Nicht eine Egalisierung, sondern eine Differenzierung beider Geschlechter sei anzustreben. (Frankfurter Schulzeitung.)



## Berichte und Notizen.

### 1. Die Versammlung der Central Division of the Modern Language Association.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Die achte Jahresversammlung der Central Division of the Modern Language Association of America fand am 1., 2. und 3. Januar d. J. in Haskell Hall, dem Verwaltungsgebäude der Universität Chicago, statt. Der Besuch war erfreulicherweise zahlreich; an den Sitzungen nahmen insgesamt etwa einhundertfünfzig Personen teil; das zugehörige Gebiet erstreckte sich diesmal von Tennessee bis Minnesota und von Ohio bis Nebraska und Kansas; auffallenderweise war aber Michigan gar nicht vertreten.

Am Abend des ersten Tages hiess *Dean Judson* (of the Graduate School) im Namen der Universität und als Vertreter des nicht in Chicago befindlichen Präsidenten Harper die Versammelten als Gäste der Universität willkommen und zog in seiner Ansprache, in der er den Untergang des Lateinischen als internationaler Gelehrtensprache bedauerte, anregende Vergleiche zwischen früheren und heutigen Methoden und Zielen des neusprachlichen Studiums. Ihm folgte der Präsident der Gesellschaft, Herr *Professor Starr W. Cutting* von der Universität Chicago, der im Gegensatz zu dem Vorredner gegenüber dem bereits Erreichten in liebenswürdigem, vornehmtem Tone mehr das hervorhob, was im allgemeinen noch fehle, und wieder und wieder die Wichtigkeit des lebendigen Gebrauchs der Fremdsprache betonte. Da dem Vortrage durch einen kurzen Bericht keine Genüge geschähe und derselbe ohnehin wie gewöhnlich in den „Publications of the Modern Language Association“ zum Abdruck gelangen wird, sei hier im voraus auf sein Erscheinen verwiesen.

Die Anzahl der wissenschaftlichen Vorträge, die in drei Sitzungen am Vormittag des 2. und 3. und am Nachmittag des 3. Januars gehalten wurden, war diesmal geringer als im Vorjahre (16 gegen 28 im Dezember 1901), ein Umstand, aus dem man nicht auf minder reges Interesse, sondern auf absichtliche weise Beschränkung schliessen wolle. Dem Gebiete deutscher Sprache und Literatur entnahmen folgende Herren ihre Arbeiten: *Prof. Carruth-Kansas* wies auf Grund sorgfältiger Vergleichung des geschichtlichen Hintergrundes, des Ganges der Handlung, der Charaktere und der Situationen nach, dass sich Hauff bei seinem „Lichtenstein“ nicht Scotts „Ivanhoe“, sondern desselben Verfassers „Waverly“ zum Muster genommen habe. *Prof. Swigget-Missouri* führte Kleists „Penthesilea“ auf zwei Calderonsche Dramen („El Mayor Encanto Amor“ und „Las Amazonas“) zurück, die Kleist in einer Übersetzung von August Wilhelm Schlegel vorlagen, und denen Kleist die Hauptmotive und einzelne Situationen für seine „Penthesilea“ entnahm. *Dr. Roedder-Wisconsin* erläuterte an einigen Beispielen wie „Kopf und Haupt“ die verschiedenen Erklärungsweisen des Bedeutungswandels der Wörter, mit besonderem Nachdruck auf der Feststellung des Nebensinnes und Gefühlswertes. *Prof. Hatfield-Northwestern* berichtete über fünfzehn von ihm letzten Sommer in deutschen Bibliotheken neuentdeckte Briefe des Dichters Wilhelm Müller an bekannte Zeitgenossen, die einen wertvollen Beitrag zu unserer Kenntnis von Müllers Charakter und seiner Zeit liefern.

Eine Neuerung, die im allgemeinen Anklang gefunden zu haben scheint, waren die am Freitag Nachmittag abgehaltenen getrennten Sitzungen der einzelsprachlichen Sektionen. An der deutschen Versammlung beteiligten sich zwischen sechzig

bis siebenzig Besucher der Versammlung. Die Diskussion der ersten auf dem Programm angesetzten Frage, „Universitätsvorbildung deutscher Lehrer an Sekundärschulen“ eröffnete *Prof. Hohlfeld-Wisconsin*; Redner wies in überzeugender, eindringlicher Weise auf die Notwendigkeit geschlossenen Vorgehens der höchsten Lehranstalten, besonders in diesem Teile des Landes, in den Bildungsanforderungen an die zukünftigen Lehrer des Deutschen hin: leider zeigte die sich anschliessende Erörterung recht deutlich, dass wir uns selbst in einem auf benachbarte Staaten beschränkten Landesteile dem in Deutschland schon lange erreichten Ideal gleichmässiger Vorbildung der Lehrerschaft nur sehr, sehr langsam nähern. Die von Herrn *Prof. Cutting* geleitete Erörterung über die zweite Programmfrage, wie weit die Universität den freien schriftlichen Gebrauch des Deutschen zu unterrichten habe, verschob sich sehr schnell zu einer Behandlung der Frage, wie man praktisch der Überbürdung des Lehrers mit dem Korrigieren der schriftlichen Arbeiten abhelfen könnte; dabei stiessen die Vorschläge, die Stundenzahl der Aufsatzkurse dem Lehrer doppelt anzurechnen, und die schriftlichen Arbeiten in und mit der Klasse vor der schriftlichen Abfassung mündlich zu entwickeln, auf geringen Widerstand. Die Besprechung über das Lehren der deutschen Literatur konnte wegen vorgerückter Zeit nur noch kurz angegriffen werden; dieselbe eröffnete wieder *Prof. Hohlfeld* mit Bemerkungen über die Notwendigkeit geeigneter Darstellung der Beziehungen zwischen deutscher und englischer Literatur (vgl. die Ausführungen auf dem Deutschamerikanischen Lehrertag zu Indianapolis, 1901; P. M., Jahrgang III, Seite 46 f., Seite 73 f.)

Als Präsident der Gesellschaft für kommendes Jahr wurde *Prof. Hempl-Michigan* erwählt, dem auch bereits die in den letzten Dezembertagen zu Baltimore tagende östliche Abteilung dieselbe Würde übertragen hatte. Als Ort der nächsten Versammlung ist Ann Arbor, Michigan, bestimmt, wo also kommenden Dezember beide Sektionen eine gemeinschaftliche Versammlung abhalten werden.

Nach allgemeinem Urteil war die diesjährige Versammlung der Central Division weitaus die angenehmste und anregendste, die noch je im Westen stattgefunden. Nicht zum wenigsten war das der Energie des Unterhaltungs- und Bewirtungsausschusses zu verdanken, über dessen Erfolge nur eine Stimme der Anerkennung und des Lobes laut wurde. In besonders angenehmer Erinnerung wird allen Teilnehmern der gemütliche Kommers im Hotel Bismarck bleiben, nicht minder die schönen Stunden in den Räumen des Quadrangle Club. Für die ausserordentliche Liebenswürdigkeit, mit der die Versammlung aufgenommen und behandelt wurde, sei darum auch an dieser Stelle dem Unterhaltungsausschuss, besonders dem Vorsitzenden, *Dr. Philip S. Allen*, der herzliche Dank der Gesellschaft dargebracht.

Univ. of Wis.

Edwin C. Roedder.

## II. Jahresversammlung der M. L. A. (Eastern Division).

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Die zwanzigste Jahresversammlung der Modern Language Association of America fand in der Johns Hopkins Universität zu Baltimore, Md., statt und erfreute sich eines sehr zahlreichen Besuches,—ein Beweis, dass solche Zusammenkünfte von Lehrern der neueren Sprachen voll und ganz gewürdigt werden. Die Versammlung begann am 29. Dezember und dauerte drei Tage. Nachdem *Professor Gildersleeve* die Mitglieder bewillkommet hatte, nahm das Verlesen der Vorträge seinen Anfang. Unter den zahlreichen Vorträgen, die dargeboten wurden, greifen wir nur einige wenige, als von besonderem Interesse für die Leser der Monatshefte, heraus. *Pro-*

*Professor Vos* (Johns Hopkins Universität) bewies, dass altertümliche Wendungen und Archaismen in Grimms „Kinder- und Hausmärchen“ nicht künstlich nachgeahmte Elemente seien, sondern in jedem Falle echte Überbleibsel des alten Sprachzustandes. *Professor Shumway* (Pennsylvania Universität) versuchte eine Ehrenrettung des vielgeschmähten „Tristan“ von Gottfried. Der Vorwurf, Gottfried sei unmoralisch, sei unbegründet und berücksichtige nicht genügend die Tatsache, dass Gottfried zu einer Zeit schrieb, die ihre eigenen Ideale in bezug auf Liebe, Ehre u. s. w. hatte. Seine Absicht wenigstens sei durchaus rein. *Herr Emil Keppler* (Columbia Universität) zeigte in höchst ansprechender Weise, wie sich die deutsche Volks- und Studentendichtung mit Amerika befasst hat. *Professor Faust* (Wesleyan University) verteidigte das neunte Buch von Wolframs Parzival gegen die Angriffe Böttichers und versuchte dann eine Interpretation der Idee des Dichters zu geben.

Aber auch die Geselligkeit kam zu ihrem Rechte, und Empfänge und gemeinschaftliche „lunches“ gaben den Mitgliedern Gelegenheit, sich näher kennen zu lernen. Besonders muss da der „Smoke Talk“ vom Abend des 29. Dezembers erwähnt werden, bei welcher Gelegenheit *Professor Gildersleeve* über das Thema „A Projected Clearing-House for Ancient and Modern Languages“ sprach. Unter dem launigen Titel barg der Vortrag eine tiefere, beherzigenswerte Lehre. Die alten und modernen Sprachen sollen nicht als zwei getrennte Elemente angesehen werden, und diejenigen, die sie unterrichten, sollen mit einander in Verbindung sein zu beiderseitigem Heile. Am Abend des folgenden Tages hielt der Präsident der Gesellschaft, *Professor Bright*, eine Ansprache, in welcher er etwas aus der ungeschriebenen Geschichte der Gesellschaft vorlegte. Er gedachte der Gründung der Modern Language Association vor ungefähr zwanzig Jahren. Er erinnerte daran, dass die Gesellschaft ursprünglich eine Abzweigung von der „American Philological Association“ gewesen sei, und rechtfertigte ausführlich diese Abzweigung, indem er darlegte, dass die neueren Sprachen schon damals den alten gegenüber eine solche wichtige Stellung einnahmen, dass die Gründung einer diesen neueren Sprachen ausschliesslich gewidmeten Gesellschaft einfach eine Notwendigkeit geworden sei. Gleich nach dieser Ansprache begaben sich die Mitglieder nach dem Hause des *Herrn Marburg*, wo ihnen ein festlicher Empfang bereitet war, welcher den geselligen Teil der Versammlungen würdig abschloss. Auch für das Jahr 1902 darf also ein glänzender Erfolg konstatiert werden.

Schliesslich sei noch erwähnt, dass für das gegenwärtige Jahr *Professor Hempl* (Michigan Universität) zum Präsidenten erwählt wurde, und dass die nächste Versammlung in Vereinigung mit dem Zentralkörper in Ann Arbor, Michigan, abgehalten werden wird. Möge dieselbe an Erfolg nicht hinter der vergangenen zurückstehen!

Columbia University, New York City.

Arthur F. J. Remy.

### III. Korrespondenzen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

#### Chicago.

*Dr. G. A. Zimmermann*, der frühere Leiter des deutschen Unterrichtes in den öffentlichen Schulen unserer Stadt, ist am 5. Januar unerwartet gestorben. Erst einige Tage vor seinem Tode hatte

sich das Lungenleiden, mit welchem er schon seit Jahren vorübergehend geplagt war, so weit verschlimmert, dass er einen Arzt zu Rate ziehen musste, der ihm grösstmögliche Ruhe empfahl. Trotzdem hat Zimmermann am Sonntag

noch in seiner Kirche gepredigt und schon am nächsten Tage starb er.

Geboren wurde er am 20. Februar 1850 in der schweizerischen Stadt Basel. Nachdem er dort die höheren Schulen besucht hatte, wanderte er 1869 nach den Vereinigten Staaten aus und bekam eine Stelle als Vikar an der Hartmann'schen Kirche in Chicago, ausserdem lehrte er an dem evang. theolog. Seminar in Elmhurst. Nach einigen Jahren vollendete er seine philologischen und philosophischen Studien in Bern und Berlin, wo er sich den „Dr.“ holte. Im Jahre 1875 kehrte er nach Amerika zurück, war 2 Jahre Pastor in Buffalo und nahm dann seinen dauernden Wohnsitz in Chicago. Anno 1877 übernahm er die Leitung des deutschen Unterrichtes in den öffentlichen Schulen, die er bis zum vorigen Jahre behielt. Aus Sparsamkeitsrücksichten wurde seine Stelle damals abgeschafft und er entlassen, worauf er seine ganze Kraft seiner Kirchengemeinde widmete. — Unter seinen zahlreichen Freunden hat sein Tod aufrichtige Trauer hervorgerufen.

Die Teachers' Federation, eine Vereinigung der weitaus grössten Mehrzahl unserer Lehrerinnen an den öffentlichen Schulen, hat vor kurzem einen sehr bedenklichen Schritt getan, indem sie sich der Föderation of Labor angeschlossen hat. — In der letzten Nummer der P. M. wurde schon kurz klar gelegt, wie durch widerliche politische Verhältnisse der Schulrat gezwungen war, die Gehälter der Lehrer zu reduzieren, trotzdem letztere auf eine Erhöhung gerechnet hatten. Nun hofft die Teachers' Federation durch ihre Vereinigung mit der Federation of Labor mehr an politischer Macht zu gewinnen und, wenn die Zeit reif sein wird, gleich den Arbeiterorganisationen einfach eine Gehaltserhöhung zu erzwingen.

Das scheint mir aber der heikle Punkt zu sein. Abgesehen davon, dass die Würde des Lehrerstandes es nimmer gestattet, herabzusteigen auf das Niveau des gewöhnlichen Arbeiters, so möchte ich wissen, wie man sich jenes „Erzwingen“ vorstellt. Etwa durch einen Streik? Der wäre denn doch noch nie dagewesen! Dann müssten aber gleichzeitig alle Gewerkschaften die Arbeit niederlegen, denn Sympathie-Streiks sind Trumpf. Und auch umgekehrt, wenn die plumbers oder sewer builders oder hod carriers etc. um Lohnerhöhung streiken, so werden auch die Lehrerinnen konsequenterweise die „Arbeit niederlegen“ müssen. Wird sich da unsere Jugend freuen!

Die Civic Federation, eine Bürgervereinigung, diese wohl meint und besonders dazu da ist, den Herren Politikanten etwas auf die Finger zu sehen, hat seit etwa einem Jahre ein Educational Comite von Hundert in Arbeit gehabt, und die Herren und Damen haben mit heissem Bemühen eine Gesetzesvorlage ausgearbeitet, die der kommenden Legislatur zur Annahme vorgelegt werden wird. Verschiedene Reformen sind darin vorgesehen: Verminderung der Anzahl der Schulräte unserer Stadt auf sieben, Erhöhung der Machtbefugnisse sowohl wie auch der Verantwortung des Superintendents u. a. Wegen letzterer Bestimmung wird die Vorlage von der Teachers' Federation bekämpft.

Emes.

#### Cincinnati.

Als...., Noah aus dem Kasten war,“ fährt mir Meister Griebisch, nachdem das erste Wort entflohen, durch die Parade und spricht gelassen weiter: „Sie vergessen augenscheinlich, dass wohl zuweilen ein Geschichtchen, eine Plauderei, meinethwegen auch ein Kneipied — ich kenne, Gott sei Dank, nur wenige Sachen letzterer Sorte — mit „Als“ beginnen könnte, niemals aber eine Korrespondenz für eine pädagogische Zeitschrift, die, wie schon aus ihrer Abonnentenzahl erhellt, in den weitesten Kreisen gelesen wird, und mit Recht.“

Einen Augenblick, Verehrtester! Ihr so wohl begründetes „und mit Recht“ veranlasst mich, Sie zu unterbrechen, um vorläufig eine Geschichte an den Mann zu bringen. Ich zitierte nämlich vor kurzem, im Gespräch mit einem protestantischen Pfarrherrn, den folgenden malaischen Satz: „Selamanja begita, dangan betul“. Zu deutsch: „So ist es immer, und mit Recht“. Diesen Ausspruch eines hohen katholischen Geistlichen in Batavia habe ich vor einer Reihe von Jahren einem jungen javanisch-holländischen Ehepaar auftragsgemäss übermittelt und damit bangem Zweifel und nagenden Gewissensbissen über die Rechtmässigkeit ihres priesterlich nicht eingesegneten, sonst aber äusserst glücklichen ehelichen Zusammenlebens ein Ende gemacht. Jedesmal nun, wenn ich das „und mit Recht“ höre, lese oder selbst gebrauche, „brechen alte Wunden auf“; ich denke an den toleranten holländischen Priester, an die Freude des hübschen Mischlingspaares und schliesslich an gar viel Erlebtes. Dieses mal gesellte sich zu dem sonderbaren Maikäfervergnügen noch eine weitere angenehme Empfindung, indem



mein Freund und Pfarrer mir, sichtlich gerührt, seinen Entschluss mitteilte, diese Sentenz seines längst dahingegangenen katholischen Bruders in Christo demnächst zum Text einer protestantischen Predigt zu machen. „Und mit Recht“, denn er ist ein ganzer Mann, Redner und Schriftsteller. Er wird es tun, und ich freue mich dessen, obgleich ich, aufrichtig gesagt, nicht im entferntesten einsehe, was die ganze Sache mit einer Korrespondenz für die P. M. zu schaffen hat, es sei denn, ich erwähne noch, dass der Pfarrer ein beliebter Mitarbeiter von „Jung-Amerika“ ist. „Nun“, so sprechen Sie, selbst gerührt, „Ideenassoziation könnte man's nennen. Schiessen Sie immerhin los; ich will Gnade für Recht ergehen lassen. „Als“, so sagten Sie...“ Wohlan, es sei! Als Jean Jacques Rousseau seine „Confessions“ verfasste, da hatte er bereits einiges geleistet. Dennoch steht dort zu lesen: „Wie talentvoll einer auf die Welt gekommen sein mag, die Kunst des Schreibens lernt er nicht über Nacht“. Dabei sagt er uns nicht einmal, wie man es mit dem Lernen machen soll. Angenommen, man habe einige geringe Fortschritte im schriftstellerischen Generalbasse gemacht, so ergibt sich daraus doch nicht, dass man es dem Matthias Claudius gleichtun könnte, die Zipfelmütze schwenken und mit dem Ausrufe, „Ein grosser Gedanke ist mir aufs Herz geschossen!“ an den Schreibtisch stürzen, um den geschossenen Gedanken meisterhaft niederzuschreiben. Es ist überhaupt sehr fraglich, ob Korrespondenten Gedanken haben sollen oder können, denn die schiessen keineswegs wie Salat im Sommer. Ausserdem leben wir in einer bösen Zeit. Das Lachen ist teuer, das Seufzen gar wohlfeil. Beten wollen sie auch nicht emsig. Die Schulmeister utriusque generis erleiden Ferien und müssen sich recht sehr in acht nehmen, nicht zu erfrieren. Bekanntlich ist das Gefrieren nicht gerade schwierig, desto mehr aber das Auftauen. Das scheint seine Richtigkeit zu haben. Sang doch schon vor ein paar hundert Jahren der „Cherubische Wandersmann“ Johannes Angelus Silesius in seinen „Geistreichen Sinn- und Schlussreimen“ neben vielen anderen prächtigen Reimen auch diesen: „Blüh' auf gefrorener Christ! Der Mai ist vor der Tür; Du bleibest ewig tot, Blühst du nicht jetzt und hier!“ Es ist aber erst Weihnacht gewesen und kaum Neujahr; vom Auftauen und

Aufblühen kann daher noch keine Rede sein. Ich bin auch bis jetzt noch keinem Gefrorenen, ob Christ ob Heide, begegnet, es sei denn, ich rechne die geplagten Pensionäre darunter, die ihre Beiträge zum hiesigen Lehrerpensionsfonds noch nicht auf das gesetzlich festgestellte Maximum und Minimum von sechshundert Dollars abgerundet haben.

Starr vor Schreck waren jedenfalls diese Genossen, als sie vor kurzer Zeit die Mahnung bekamen — da hätten wir doch wenigstens eine korrespondenzfähige Begebenheit — sotane Abrundung stehenden Fusses zu besorgen, oder aber die Verwaltung durch hypothekarische und doppelt verbürgte Übertragung ihrer irdischen Habe sicher zu stellen. Sistierung, bezw. Reduzierung um zwanzig Prozent der Pensionsauszahlung, wurde denjenigen in Aussicht gestellt, die nicht schleunigst einen dieser Wege einzuschlagen willens oder imstande wären. Das bedeutet keineswegs einen schlechten Zustand der Pensionskasse. Es ist im Gegenteil ein recht hübsches Barvermögen da, welches aber nicht angegriffen werden soll, weil es unter einem Gesetze akkumuliert wurde, dessen Konstitutionalität noch immer Zweifeln und Angriffen ausgesetzt zu sein erachtet wird. Zu bedauern ist freilich, dass der Zudrang neuer Beitragender nicht in gleichem Schritt und Tritt gehen soll mit der Mehrung der Pensionsberechtigten. Damit ist nicht sowohl die Stabilität der Einrichtung selbst in Frage gestellt, als die Kurzsichtigkeit und Selbstsucht gar mancher Kollegen erwiesen. Jedenfalls spricht es für die Richtigkeit meiner Meinung, dass, abgesehen von dem verhätzelten Kriegerstande, hierzulande noch kein Boden ist für von staats- oder gemeindewegen tatsächlich und unantastbar gesicherte lebenslängliche Anstellung und Altersversorgung der Diener des Volkes. Mit nicht ganz gutem Gewissen rief ich denn auch jüngst einem pensionierten Kollegen zu: „Lache, lache, du hast nicht übermässig viel Zeit zu verlieren!“ Grollend kam die Antwort: „Vor eintausend neunhundert und siebenundvierzig Jahren durfte einer nicht mager sein, wenn er vor Julius Caesar mit Ehren bestehen wollte; heutzutage schadet einem die Magerkeit nicht, wenn man nur nicht alt dabei wird. Mir steht das Weinen näher als das Lachen.“ Nun, geweint hat er nicht, der Kollege, und schaffen tut er noch rüstig. Aber die mir bis dahin noch nicht genau bekannte Geschichte

von der Pensionsabrundung hat er mir erzählt.

Es mag banal, auch wohl banausisch klingen, eines unserer Household-words bleibt es aber dennoch: "Every-one for himself, and the devil take the hindmost." Nichtsdestoweniger sieht man mit Erstaunen die Anstalten zum Anschlusse Tausender von Lehramtsbeflissenen an den grossen Arbeiterbund und die kindische Freude auf die Errungenschaft des Rechtes der Inszenierung eines fromm-fröhlichen Streiks, wenn alle Welt einmal „nicht so will, wie ich gern haben will“. Die Möglichkeit eines Lockout ist natürlich ausgeschlossen! Auch hier spuckt es, „Und mit Recht“?

Doch ich will den Lesern, Redakteuren und Herausgebern der „P. M.“ die Neujaurslaune nicht verderben, sondern ihnen auf 1903 „das Beste“ wünschen. Hapert's wo, möge sich's bessern. Hilft alles nicht, dann gestatten wir uns einen erfrischenden Rückblick auf ein besseres quondam.

**quidam.**

#### **Milwaukee.**

*Jahresversammlung und 50jähriges Jubiläum des Wisconsin Staatslehrerverbandes.* Vom 29. bis 31. Dez. tagte hier der jährliche Lehrerkonvent unseres Staates und feierte zugleich sein goldenes Jubiläum, da dieser Verband im Jahre 1852, wenn ich nicht irre in Madison, gegründet wurde. Einige tausend Lehrer aus allen Teilen des Staates hatten sich dazu eingestellt, und alle schienen die festliche und freudige Jubiläumssstimmung mitgebracht zu haben. Die Damen, und besonders die jüngeren und hübschen trugen ihr schönstes Kostüm und ihr bezauberndstes Lächeln zur Schau, und die Dezembersonne lächelte mild und freundlich auf die winterliche Landschaft und die beschneiten Strassen herab. Auffällig und überraschend war die gegen frühere Jahre gewaltig absteigende Überzahl des männlichen Geschlechts unter den Lehrern, so dass in einigen Versammlungen die Damen in ganz bedeutender Minderzahl waren. Es wäre sehr zu wünschen, dass sich das numerische Verhältnis zwischen den beiden Geschlechtern etwas mehr ausgleichen würde, denn für die Männer ist noch sehr viel Raum da, und wir werden nicht eher einen wirklichen Lehrerstand hier in Amerika haben, als bis die jungen Männer in Scharen herbeiströmen und dann auch im Lehrerberufe ausharren und nicht nach einigen Jahren wie-

der „umsatteln“. Doch ich will mich keiner Täuschung hingeben; es ist recht gut möglich und sogar sehr wahrscheinlich, dass die Männer, durch Pflichtgefühl und Standesbewusstsein getrieben, sich in grösserer Menge eingestellt haben, dagegen unsere lieben und geschätzten Amtsschwestern aus Bequemlichkeit zuhause geblieben sind; das erklärt dann die Tatsache.

Soll ich nun den geschätzten und verehrten Lesern einen Auszug aus allen gehörten und zum Teil recht guten, ja ausgezeichneten Vorträgen geben, so könnte ich mit dem Dichter des Frühlingsliedes ausrufen: „Wo aber fang ich an, wo hör' ich wieder auf?“ Im Rahmen einiger Spalten kann ich nur das Interessanteste und Wichtigste (wie es sich mir als solches darstellte) mitteilen, und ich muss dabei die Kunst versuchen, „mit wenigen Worten vieles zu sagen, mit ein'gen Griffen viele Saiten anzuschlagen“.

Am Montag Vormittag um 9:30 Uhr rief der Präsident des Vereins, Herr Karl Mathie, die Versammlung im Davidson-Theater zur Ordnung. Es waren etwa 5—600 Personen anwesend. Nachdem er die üblichen, verschiedenen Ausschüsse ernannt hatte, erteilte er Herrn A. Salisbury, Normalschul-Präsidenten von Whitewater, das Wort, welcher über „Historische Skizzen des W. T. A.“ sprach. Da nun der folgende Redner, Normalschul-Präsident D. McGregae von Plattville, über fast dasselbe Thema sprach: „Master Builders of our Schools and the W. T. A.“, so will ich beide Vorträge zusammen besprechen. Beide Redner ergänzten sich einander und gaben in Umrissen ein treffliches Bild sowohl von der Wirksamkeit des Vereins und den hervorragendsten Persönlichkeiten in demselben, als auch von dem allmählichen Aufbau der verschiedenen Schul- und Lehranstalten unseres Staates, von den Landschulen an bis zu den Hoch- und Normalschulen und zu der Universität. Als einige besonders hervorragende Männer in der Pädagogik wurden genannt: L. McMynn, Dr. Jos. L. Pickard, J. P. Mills, A. P. Craig, Prof. C. N. Allen, Rob. Graham u. a. m. Als der einzige Überlebende von den Gründern des W. L. V. im Jahre 1852 wurde Dr. J. L. Pickard angegeben, welcher zur Zeit in Kalifornien lebt.

Als eigentlicher Jubiläums-Redner war der in pädagogischen Kreisen sehr bekannte Dr. Bascom aussersehen, dessen Name im ganzen Lande einen guten Klang hat und welcher früher der Prä-

sident unserer Universität in Madison war. Als er das Podium betrat und von dem Vorsitz der Versammlung, welche inzwischen das Theater fast vollständig gefüllt hatte, vorgestellt wurde, ertönten lange anhaltende Beifallsbezeugungen. Würdevoll und ernst in seiner Haltung (er hat die 70 längst überschritten) ist seine Erscheinung, und markant und fest die Gesichtszüge, seine Stimme markig und kräftig, sein Vortrag ruhig, langsam und bedächtig, den tiefen Denker zeigend. Sein Thema lautete: „Die Quelle der Autorität im Lehrfache“. Er sagte, der Staat Wisconsin könne stolz sein auf das, was in der Erziehung in dem halben Jahrhundert von den Lehrern und allen, die dazu mitgeholfen hätten, z. B. die Volksvertreter in der Legislatur, erreicht worden sei. Von allen Staaten im Westen am Mississippi belegen, die einen so riesigen und schnellen Fortschritt auf allen Gebieten seit dem verflossenen halben Säkulum hatten, sei wohl keiner im Fortschritt mit Wisconsin zu vergleichen, und zum grossen Teil schulde es dies seinem vielseitigen, kosmopolitischen Bevölkerungselement, welches in glücklicher Harmonie vereinigt, nun ein vorwärts und aufwärts strebendes Volk sei, welches für seine idealen Güter, persönliche Freiheit, Vaterlandsliebe und eine gute Schulbildung gewillt sei, seinen letzten Blutstropfen herzugeben. Seine vielen und gut ausgestatteten Schulen seien hierfür der beste Beweis. Dann kam er auf den Lehrerberuf zu sprechen und er meinte, dieser sei ein edler Beruf, wenn nicht der edelste von allen; nichts könne ihn unedel und unansehnlich machen, auch nicht das niedrige Gehalt, welches leider noch manche Lehrer bezögen, denn nicht die hohen Einnahmen oder Einkünfte machten einen Stand nobel, sondern die meisten und grössten Wohltaten, die der Stand dem gesamten Volke erzeuge. Wir Lehrer sollten uns dadurch nicht entmutigen lassen, wenn wir in der Achtung nicht so hoch ständen, als wir sollten, auch in der Gesellschaft (society) nicht so angesehen würden, wie wir sollten. Wir müssten uns daran gewöhnen, viel zu geben und wenig dafür wieder zu empfangen. Schon der erste öffentliche Lehrer, Sokrates, habe erfahren müssen, dass Kenntnisse auf dem Markt des Lebens nur geringen Wert besässen; er habe sie umsonst ausgeteilt und als Dank dafür den Tod bekommen. Dann zeigte sich Dr. Bascom auch als freier

und unabhängiger Mann, indem er erklärte, dass er die Errichtung der Chicagoer Universität durch Rockefellers Millionen für ein grosses Unrecht halte. Geld, welches dem Volke durch unrechtmässige Praktiken entnommen sei, sollte niemals zur Errichtung von Lehranstalten verwandt werden. Er scheint nicht an das „non olet“ zu glauben und meinte, dass die genannte Lehranstalt sich durch die Annahme dieses Geldes in schlechten Geruch gebracht habe. Seine Worte waren: „The taint of a bad temper will cling to it, will lack in it, like a flavor in an unclean infusion.“ Die Wissenschaft soll und muss frei sein und bleiben, scheint bei ihm fest zu stehen.

Am zweiten Tage erst kam der Präsident Mathie dazu, seine Eröffnungsrede zu halten, da er in bescheidener Weise den Jubiläums-Rednern den Vorrang gelassen hatte. Mit gewählten Worten stellte er gleichsam ein Programm auf für die zweite Hälfte des Säkulums, wozu er als Thema „Die Freiheit des Lehrers“ gewählt hatte. Frei solle und müsse Lehrer, Schule und Wissenschaft sein von allen sie be- und einengenden Einflüssen und Hindernissen, frei von Buchagenten, von unpassenden und verkehrten Methoden, überhaupt von allem Zwange, damit sie sich frei entwickeln könnten. Dann solle Fortschritt und rege Strebsamkeit alle Lehrer erfüllen, Lust und Liebe zum Beruf sie mit heiliger Begeisterung erfüllen, ihren Schülern nur immer das Beste geben. Wo diese begeisterte Hingabe an den Beruf fehlen, da würde der Lehrer oft verbittert und verdrüsslich und hätte keinen Erfolg. Dann solle aber auch die Schulbehörde und die Kommune dem Lehrer geben, was ihm von rechtswegen gehört, nämlich auskömmliches Gehalt, eine feste und permanente Anstellung, und womöglich Altersversorgung oder Pension. Jeder Lehrer sollte so gestellt sein, dass er in seinem eigenen Hause wohnen könnte. Die Rede wurde mit grossem Beifall aufgenommen.

Gern würde ich noch einige andere gehörte Vorträge erwähnen, auch über die an den Nachmittagen abgehaltenen Sektionsversammlungen berichten, aber ich fürchte, mein Bericht ist so schon zu „länglich“, und mein gestrenger Herr Chefredakteur würde gezwungen sein, zu dem gefürchteten Blaustift zu greifen, und das sehen alle Berichterstatte nicht gern.

A. W.



#### IV. Briefkasten.

*E. A. Z., Chicago.* Dass diese in bester Absicht von unserm Gewährsmann „Emes“ geschriebenen Zeilen einen solchen Unwillen bei unsern Chicagoer Kollegen hervorgerufen haben, der sich nur durch Abbestellung der P. M. Luft machen konnte, scheint uns doch unglaublich. Wir sind doch von vornherein unschuldig. Sie können sich wohl denken, wie schwer es einem ausserhalb Stehenden fällt, der weder mit den leidenden Personen noch den Verhältnissen genügend vertraut ist, sich ein abschliessendes Urteil zu bilden. Das, was Sie den P. M. als Tatsache mitteilen, dass gegen 38,000 am deutschen Unterrichte sich beteiligende Schüler in diesem Jahre nur deren 18,000 vorhanden sind, dass statt 210 Lehrern und Lehrerinnen jetzt nur 130 Deutsch unterrichten, ist im höchsten Grade beklagenswert und spricht nicht für die Anwendbarkeit des neuen Systems. Was wir und auch Sie vorläufig nur tun können, ist abwarten, wie sich die Sache des deutschen Unterrichts weiterhin entwickeln wird.

*H. A. M.* a) Behufs Einführung der internationalen Korrespondenz wenden Sie sich an Herrn Prof. Dr. M. Hartmann, Leipzig, Techerstr. 2. b) Eine vorzügliche Volksliedersammlung ist die von Erk (Peters Verlag). Für den Schulgebrauch empfehle ich Ihnen besonders die Liedersammlung für Mädchenschulen von Moritz Vogel. Drei Teile. (Verlag: Gebr. Hug & Co., Leipzig.) Als Supplement für diese Sammlung ist in gleichem Verlag auch ein Bändchen erschienen, das einen Teil der Lieder mit Klavierbegleitung enthält.

#### V. Umschau.

*Milwaukee.* Ein hoher Kunstgenuss steht dem deutschen Theaterpublikum gelegentlich der Benefizvorstellung für das Nationale Deutschamerikanische Lehrerseminar am 16. Januar bevor. Auf dem Spielplan steht für diesen Tag Shakespeare's König Lear, und die Truppe des hiesigen Pabsttheaters ist in einer vorzüglichen Verfassung, so dass diesem gewaltigen Drama eine vollendete Aufführung von vornherein gesichert ist.

*Erziehung und Unterricht auf der Ausstellung zu St. Louis.* In noch ausgedehnterer Weise, als dies in Chicago geschah, soll dem Erziehungs- und Unterrichtswesen auf der Weltausstellung zu St. Louis Rechnung getragen werden. Ein besonderes Gebäude, das einen Flächenraum von sieben Acker deckt und im Zentrum des Ausstellungsplatzes liegt, wird für diesen Zweck errichtet, und zwar wird es das erste unter den Gebäuden sein, das seiner Bestimmung übergeben werden kann; es wird zur Aufnahme von Ausstellungsgegenständen vom 1. Sept. 1903 fertig sein, während die Ausstellung selbst erst am 1. Mai 1904 eröffnet wird. Die Anweisung der Plätze für die Aussteller geschieht nicht vor dem 1. Juni 1903. Bis dahin also finden noch Applikationen Berücksichtigung. Die Gruppen, in welche die Ausstellungsgegenstände eingeteilt wer-

den, sind: Elementary Education, Secondary Education, High Education, Special Education in Fine Arts, Special Education in Agriculture, Special Education in Commerce and Industry, Education of Defectives, Special Forms of Education-Text-Books, School Furniture, School Appliances. Alle Staaten der Union werden selbstverständlich an dieser Ausstellung sich beteiligen. Aus dem Auslande haben bis jetzt England, Frankreich, Deutschland und Japan ihre Mitwirkung zugesagt; andere Nationen haben dieselbe in Aussicht gestellt. Dem Chef des Erziehungs-Departements auf der Ausstellung, Howard J. Rogers, steht ein Beratungskomitee zu Seite, das aus den bedeutendsten Schulmännern unseres Landes zusammengesetzt ist, an ihrer Spitze Dr. W. T. Harris aus Washington.

*Eine sonderbare Idee* soll von Chicago aus zur Ausführung gebracht werden, um der Herstellung von Zigaretten Einhalt zu tun. Eine Million Kinder sollen Bittgesuche an die Tabakstruets und Tabakfabriken richten, die Zigarettenfabrikation einzustellen. „Als ob diese Gesellschaften sich durch ein „auf Ersuchen“ bestimmen lassen würden“, bemerkt das School Journal.

*Das Baukomitee des New Yorker Schulrates* hat einen Plan entworfen, nach welchem Wolkenschaber-Schulhäu-



ser gebaut werden sollen. Diese Gebäude sollen Raum für 5000 Kinder enthalten, absolut feuersicher sein, mit Fahrstühlen ausgestattet sein, die eine Klasse auf einmal befördern, und dabei nicht mehr kosten als die jetzt gebräuchlichen, die nur Raum für 1000—2000 Schüler gewähren.

Aus Mangel an Kohlen sah sich der Schulrat der Stadt Boston gezwungen, die Schulen vom 15. Dezember bis 5. Januar zu schliessen.

*Unglücksfälle beim Fussballspiel.* Nach dem „School Journal“ fanden in der letzten Fussballsaison 12 Spieler beim Spiel den Tod, einer wurde tödlich, 85 schwer verletzt. Im Jahre 1901 starben 8 an den Folgen von beim Spiel empfangenen Verletzungen, und 75 zogen sich schwere Verletzungen zu.

*Carla Wenckebach* †. Wellesley College hat durch den am 29. Dez. erfolgten Tod von Frä. Carla Wenckebach, welche an der Anstalt seit langen Jahren die Professur für deutsche Sprache und Literatur bekleidete, einen grossen Verlust erlitten. Die Verstorbene wurde im Jahre 1853 in Hildesheim geboren und studierte auf den Universitäten Zürich und Leipzig. Eine hochgebildete Dame und vorzügliche Lehrerin, verstand sie es, sich die Liebe und Zuneigung ihrer Schülerinnen zu erwerben, und der Ausbau des deutschen Departements der Anstalt ist zum grössten Teile ihrer Wirksamkeit zuzuschreiben; doch auch an anderen Fragen, die die Anstalt betrafen, war ihr Wort von ausschlaggebender Bedeutung. Schriftstellerisch entfaltete sie ebenfalls eine sehr fruchtbare Tätigkeit.

*Otto Ernst's „Gerechtigkeit“* ist jetzt an mehr als 80 Bühnen angenommen und bereits ins Russische übersetzt worden. Es ist aufgeführt in Dresden, Wien, München, Leipzig, Prag, Nürnberg und Görlitz. In Berlin wird es Ende Januar zur Aufführung kommen. Anlässlich der Aufführung des Stückes in München kam der Prinz Ludwig Ferdinand von Bayern auf die Bühne und gratulierte dem Dichter zu dem Stücke. — Die ersten 3000 Exemplare der Buchausgabe (das Stück ist bei *Ludwig Staackmann* in Leipzig erschienen) waren in 8 Tagen gänzlich

vergriffen. Eine von Beleidigung strotzende Schmähkritik der „Frankfurter Zeitung“ hat der Dichter jetzt vorausdrucken lassen. Sie soll dort stehen zu dauerndem Gedächtnis.

*Hochschulwesen.* Die deutsche Regierung wünscht, dass die schweiz. Universitäten sich den einheitlichen Bestimmungen der deutschen Universitäten über das philosophische Doktorexamen (inbegr. das der naturwissenschaftlichen Sektion) anschliessen. Die schweiz. Universitäten werden dem Departement des Innern ihre Ansichten mitteilen.

*Das Schweizervolk* hat am 23. November mit rund 260,000 gegen 85,000 Stimmen einen Zusatz zu Artikel 27 der Schweiz. Bundesverfassung angenommen, nach welchem dem Bunde das Recht eingeräumt wird, aus Bundesmitteln das Primarschulwesen der Kantone zu unterstützen. Ein Ausführungsgesetz, das die Höhe und Verwendung der Beiträge festsetzt, wird nun wohl nicht lange auf sich warten lassen. Hoffentlich waltet dann am Abstimmungstag über dieses ungleich wichtigere Gesetz ein gleich guter Stern.

*In sämtlichen Mittelschulen Serbiens* ist der Unterricht in der russischen Sprache obligatorisch eingeführt worden.

*Die rumänischen Lehrerinnen* sollen an ländliche Tracht gewöhnt werden. Der Unterrichtsminister Spiru Haret hat an sämtliche Schulinspektoren des Landes ein Schreiben ergehen lassen, worin er über den immer mehr überhandnehmenden Kleiderluxus der Lehrerinnen bittere Klage führt, die Inspektoren auffordert, den Lehrerinnen die einfache, aber doch so schöne Nationaltracht ihrer Dörfer ans Herz zu legen und ihm jene Damen, die nach wie vor sich in kostspieligen Kleidern zeigen, unverzüglich anzuzeigen. Dieser Kleiderkrieg wird sicherlich die herrlichsten Blüten zeitigen; denn die weibliche Eitelkeit wird sich wohl nur nach schwerem Kampfe herbeilassen, die seidenen Röcke der neuesten Pariser Mode mit dem rumänischen Bauernmädchenkostüm zu vertauschen. Dieses Eingreifen des Ministers in Dinge, die ihn doch gar nichts angehen, hat viel böses Blut gemacht.

## VI. Vermischtes.

Aus der ältesten Handschrift der Menschen. 2000 Jahre vor Moses lebte ein Prinz in Ägypten namens Ptahhotep, der

ein Alter von 110 Jahren erreichte und, was er in seinem langen Leben gelernt, zu Nutz und Frommen seiner Mitmen-

schen niederschrieb. Eine Papyrusrolle, die eine genaue Abschrift dieses Werkes enthält, ist bis auf uns gekommen und wird gegenwärtig in der Bibliothek zu Paris aufbewahrt. Es ist dies bis jetzt die älteste Handschrift des menschlichen Geschlechtes. Hier einige Proben aus dem Werke:

„Sei nicht übermütigen Sinnes auf Grund deines Wissens; kein Meister ist vollkommen in seiner Herrlichkeit.—

Achte die Weisheit höher als die Edelsteine, denn diese werden auch am Arme einer Sklavin getroffen.—

Hüte dich, Unweises an dir zu zeigen. Bilde dich, damit du kenntnisreich und verständig werdest und dir an deines Lebens Ziel das Zeugnis werde: Er war ein Meister.—

Die Enthaltensamkeit ist an sich selbst ein Reichtum.—

Auch dein törichter Sohn ist doch immer dein Kind. Entfremde ihm dein Herze nicht! Bleibe ihm ein Vater!—

Nicht zu bereuen brauchen ist ein Zeichen der Weisheit.—

Verspote den Bittenden nicht; dir wäre ärger, als wenn du seinen Körper schlägst. Schreie ihn nicht an; was ihm wehe tun muss, das sage ihm mild und freundlich.—

Wenn du zu den grossen Denkern gehörst, so bilde dir nicht ein, dass du solches leistest, dessen auch künftige Tage sich noch erinnern werden. Kein Wort gelangt zu dauerndem Ruhme. Siehe, das Krokodil taucht auf und wieder unter— und schon ist seine Erscheinung verwischt.—

Mache dem Bittenden Mut, dir vorzutragen, weswegen er zu dir gekommen ist.—

Die Klugheit deiner Rede ist mehr wert als die Floskeln deines Geschwätzes.—

Gefährlicher ist das Wort als alle Dinge. Wer es loslässt, bringt er es wieder zum Umkehren?—

Wenn du an einem Verwandten Einsicht vermisstest, so schmähe ihn darum nicht. Schädige ihn nicht in der öffentlichen Meinung. Sprich allein mit ihm, aber stelle ihn nicht so armselig hin, dass er sich vor dir schämen muss. Sei zutraulich mit ihm und drücke ihn nicht nieder.—

Würdig ist eigenes Verdienst; würdiger als ererbter Reichtum.—

Lass fröhlich leuchten dein Antlitz, so lange du lebst. Verliess je ein Mensch den Sarg wieder, wenn er einmal hineingebettet war?—

Nachdem du gross geworden bist, nachdem du niedrig warst, und Schätze

gesammelt hast nach vergangener Armut; und wenn du um deswillen der Vornehmste bist in deiner Stadt und dich die Leute kennen ob deines Überflusses und du als ein mächtiger Herr dastehst: so lass dein Herz sich nicht überheben um deines Reichtums willen, denn der Urheber dessen ist Gott. Verachte nicht den Nächsten, der da ist, was du selber warst, sondern behandle ihn wie deinesgleichen.—

Die Menschenliebe ist höher zu achten, als der Opferkuchen.“—(Aus: Das alte Wunderland der Pyramiden von Dr. Karl Oppel. Für die P. M. von Carl Ulrich, Milwaukee.)

Ich bin der alte Herr Meier  
Und habe schon viel gesehn.  
Doch wie ich es drehe und wende,  
Ich kann nicht alles verstehn.

Seit Frühjahr seh ich die Kleinen  
Tagtäglich zur Schule gehn.  
Seh, wie sie sich mühen und quälen,  
Das A B C zu verstehen.

Sie reden von Dehnen und Schärfen  
Und träumen von uh und von ah;  
Sie schreiben schon alle die Zeichen  
Vom i bis zum schwierigsten K.

Ich meine, man lässt die Kleinen  
Nur lesen und schreiben zu viel  
In einem Alter, da *Leben*  
*Ist Freude und kindliches Spiel!*  
(Schweiz. Lehrerzeitung.)

*Wiederholung des Foucaultschen Pendelversuches im Pantheon zu Paris.* In den letzten Monaten wurde der Pendelversuch Foucaults täglich einige Male im Panthéon wiederholt. Das Publikum brachte dem majestätischen Schauspiele, dem einzigen direkten Beweise für die Rotation der Erde, ein grosses Interesse entgegen. Um das Riesenpendel befestigen zu können, hatte man aus der Mitte der Panthéonkuppel das „Auge Gottes“, eine Kupferplatte von 250 kg Gewicht, weggenommen und in die gähnende Öffnung zwei Balken in Kreuzform gelegt mit einem besonderen kupfernen Aufhängeapparat. Dieser hielt das Ende einer 57 m langen stählernen Klaviersaite von 0,7 mm Durchmesser, ihr volle Bewegungsfreiheit lassend. Das andere Ende trug eine 28kg schwere Bleikugel mit einer langen Nadel am unteren Pol. Auf dem Fussboden stand eine kreisförmige Tafel von etwa 5 m Durchmesser. 16 eingravierte Durchmesser teilten sie in 32 gleiche Felder. Ihr Mittelpunkt befand sich dicht unter der Nadelspitze des ruhenden Pendels. Zwei Tischchen waren 4 m vom Mittelpunkt entfernt

aufgestellt, und zwar an den Enden des verlängerten Durchmessers, über dem das Pendel zu schwingen begann. Die Tischchen trugen je eine kleine Mauer feinsten Sandes, ein kleines Hindernis für das schwingende Pendel. Eine Balustrade, um die das Publikum Aufstellung genommen hatte, schloss das Ganze ein. Um auch die geringste Erschütterung bei Beginn des Versuches zu vermeiden, war die Kugel mit einem Faden über dem einen Sandtischchen befestigt. Jetzt wurde der Faden angebrannt, und die Kugel setzte sich vermöge der Schwerkraft in Bewegung. Langsam, majestätisch schwebte sie wie ein lebendes Wesen dahin. Ihr Lauf war nicht schneller als der Gang eines Menschen. Erst nach 16 Sekunden war sie an ihrem Ausgangspunkte wieder angelangt. Die grandiosen und stillen Schwingungen einer einfachen Kugel liessen uns die Unermesslichkeit der himmlischen Bewegungen ahnen, regiert wie dies durch das Gesetz der Schwere. Die Schwingungen dauerten mehrere Stunden; aber schon nach einigen Minuten strich das Pendel nicht mehr über dem Ausgangsdurchmesser hin. Es hatte, immer mehr Sand von den kleinen Sandwellen wegstreichend, scheinbar nach links sich gedreht. Nach 10 Doppelschwingungen betrug die Abweichung schon  $3\frac{1}{2}$  cm; nach einer Stunde rund 11 Grad. Um 360 Grad durchwandern zu können, brauchte die Kugel also rund 32 Stunden für Paris, welches auf dem  $48\frac{1}{2}$  Breitengrade

liegt. Da aber die Schwingungsebene eines Pendels stets in derselben Richtung bleibt, selbst wenn der Unterstützungspunkt des Pendels seinen Platz ändert, so muss die Erde in umgekehrter Richtung sich bewegt haben. Warum brauchte aber die Scheibe, um eine Drehung unter dem schwingenden Pendel ausführen zu können, 32 Stunden und nicht 24?

*Die Kohlenlager Chinas.* In einem bemerkenswerten Vortrage in dem American Institute of Mining Engineers machte Mr. Drake interessante Angaben über die chinesischen Kohlenlager. Sie erstrecken sich über eine Länge von 800 km und die mittlere Dicke dieses Lager ist folgende: Kou-Ping 5,50 m, Wang-Ping 10,50 m Fang-Schau 6 m, ebenso in Ping-Ting und Tse-Chou. Mr. Drake berechnet die Gesamtsumme der zu fördernden Kohle auf 350,000 Mill. Tonnen. Auf Grund des heutigen Verbrauches würden die Kohlenlager die ganze Erde für mehrere Jahrhunderte versorgen können. In manchen Lagern stellt die Hauptader die grösste Masse der zu fördernden Kohlen dar, aber in Kai-Ping z. B. existieren noch andere Adern, so dass der Hauptstock nur den dritten Teil des Gesamtvorrates enthält. Mr. Drake ist überhaupt überzeugt, dass eine genaue Untersuchung noch einen bei weitem grösseren Reichtum an Kohle in China ergeben wird, als man bis jetzt annimmt.

## Bücherschau.

### I. Erwiderung.

University P. O., Mississippi, 22nd December 1902.

Editor of *Pädagogische Monatshefte*:—

After sentence has been pronounced in *P. M.* III, 2, upon my edition of *Sappho* and its doom sealed in *P. M.* IV, 1, it may seem presumptuous in me to say anything further. I approach the task with extreme diffidence.

First, with regard to the charge of plagiarism from Lichtenheld's school edition. As I was preparing a college text book, it was from the nature of the case necessary that I should touch upon some of the same points as Lichtenheld. Out of some twenty-five pages of notes in my edition Dr. Lessing finds five notes which should be enclosed by quotation marks, he thinks. He prints (*P. M.* IV, 1) these five notes and the corresponding notes from Lichtenheld. In four of these notes there is, as I have already stated (*P. M.* III, 10), only a general resemblance,—the thought in each case being one that would naturally suggest itself to any person at all familiar with dramatic technique. If the statement in the other note,—that Amphitrite was the wife of Poseidon and one of the fifty daughters of Nereus, god of the quiet, smooth sea,—is a plagiarism on my part, it is a plagiarism on

the part of Lichtenheld also, for almost these identical words are to be found in any good manual of mythology. Mr. Lessing might have found several other notes in which there is quite as strong a resemblance as in the four he cites. All these notes call attention to things which cannot well be left out of an annotated school edition, yet need not be plagiarized from anybody. It was certainly my honest purpose to give credit in every case where credit was directly due. Nearly all my notes had taken on their final form before I ever saw Lichtenheld's edition of the play.

Instead of admitting that the accusation with regard to my critical analysis' being entirely dependent on Lichtenheld was a slip of the pen,—for nothing could be further from the truth than this charge,—Dr. Lessing takes refuge behind general statements. My analysis is no more dependent on Lichtenheld than it is on the *Koran*. It is indeed in accord with those generally recognized principles of dramatic technique which Dr. Lessing would overthrow.

Perhaps it is on account of my being so naïve myself that I can find nothing *komisch* or *naïv* about my sentence "Our Sappho is a tragic figure", unless it is wrenched out of its connection.

It was my purpose to prepare a careful and scholarly edition of Grillparzer's *Sappho* for use as a college text book. To accomplish this end I spared neither labor nor pains. I studied enthusiastically the works of the poet, and read all the principal Grillparzer and *Sappho* literature up to October 1898. It is my misfortune and not my fault that my book appeared three full years before Mr. Lessing revolutionized Grillparzer study with his monumental work *Schillers Einfluss auf Grillparzer*. My edition has its faults of course, but I think the treatment is sympathetic and the work accurate. It may be true, as Dr. Lessing says, that no American and no North German can ever enter the holy of holies in Grillparzer's sanctuary of art, but a number of scholars,—one or two of whom deserve quite as much as anyone in this country to rank as Grillparzer specialists,—have pronounced my edition,—'introduction' and 'notes',—thoroughly satisfactory and have spoken even warmly of it.

It has never been my purpose to convert Dr. Lessing. I merely wish again to ask all scholars who do not know my edition to form their opinion at first hand, for Mr. Lessing's review gives no fair idea of the book. He would have us believe that no one in this country is competent to pass judgment on a college edition of one of Grillparzer's plays, but I cannot agree with him. I insist that every point to which Dr. Lessing objects is merely a *matter of opinion*, in which I often have great authorities on my side. It seems never to have occurred to him that anyone,—even among the greatest scholars of Germany,—can hold a different opinion from him and yet be right.

Chiles Clifton Ferrell.

## II. Eingesandte Bücher.

Zur *Jugendschriftenfrage*. Eine Sammlung von Aufsätzen und Kritiken. Mit dem Anhang: Empfehlenswerte Bücher für die Jugend mit charakterisierenden Anmerkungen. Herausgegeben von den Vereinigten deutschen Prüfungs-Ausschüssen für *Jugendschriften*. Leipzig, Ernst Wunderlich. 1903. Preis M. 1.60; geb. M. 2.

...Addresses on War by Charles Sumner. With an introduction by Edwin

D. Mead. Published for the International Union, Ginn & Co., Boston; 1902.

*The Future of War* in its technical, economic, and political relations by Jean de Bloch, translated by R. C. Long, and with a conversation with the author by W. T. Stead, and an introduction by Edwin D. Mead. Published for the International Union, Ginn & Co., Boston; 1902.